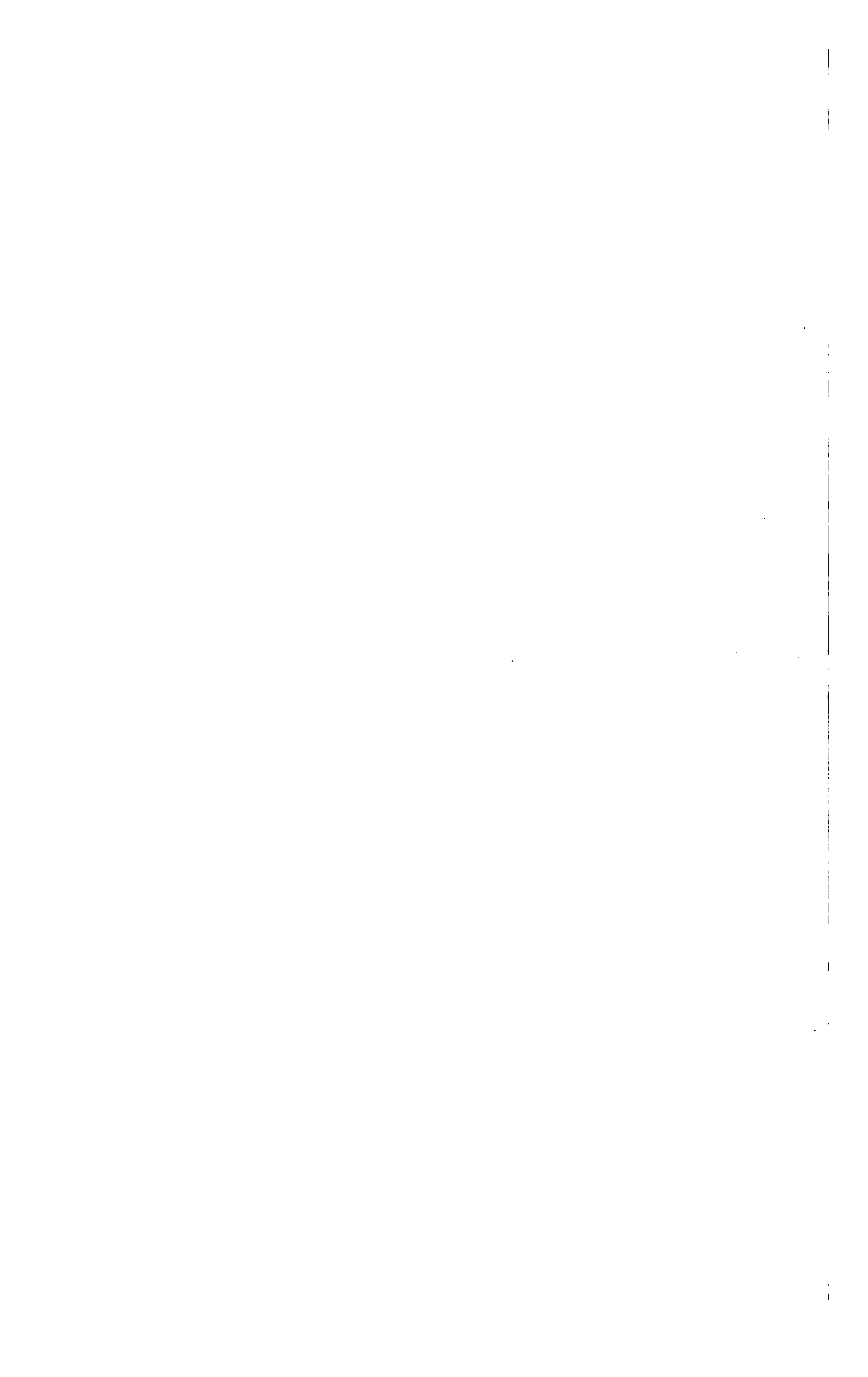

1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



I. Band.] April 1888. [1. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

I.

Die ärztliche Überwachung der Schulen

von

Dr. med. Wasserfuhr,
kaiserlicher Ministerialrat a. D., Stadtrat in Berlin.

II.

Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule

von

Dr. med. Scholz,
Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 40 Pf.

I. Band.] April 1888. [1. Heft

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.
Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

I.

Die ärztliche Überwachung der Schulen

von
Dr. med. Wasserfuhr,
kaiserlicher Ministerialrat a. D., Stadtrat in Berlin.

II.

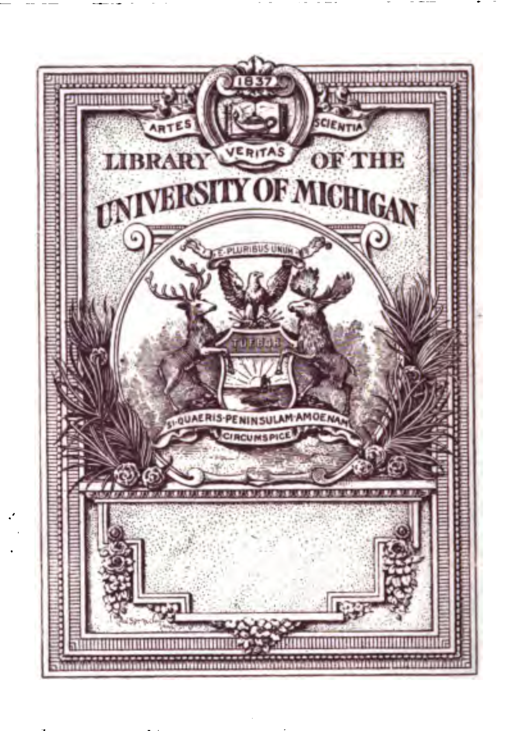
Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule

von
Dr. med. Scholz,
Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 40 Pf.


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Sammlung päda...

Herausg...

von

Wilhelm Me...

Monatlich ein Heft. Bezugspr...

I.

Die ärztliche Überw...

von

Dr. med. ...

kaiserlicher Ministerialrat a. ...

II.

Über die ärztliche Kenn...

von

Dr. med. ...

Direktor der Kranken- u. ...

Bielefeld

I. Band.] April 1888. [1. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

I.

Die ärztliche Überwachung der Schulen

von

Dr. med. Wasserfuhr,
kaiserlicher Ministerialrat a. D., Stadtrat in Berlin.

II.

Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule

von

Dr. med. Scholz,
Director der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 40 Pf.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von

W. Meyer-Markau.

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin.

Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule, von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr. phil., Redakteur der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Blümel, Ernst, Mittelschullehrer in Eisleben: Die neueste Geschichte in der Volksschule.

Greßler, J., Hauptlehrer in Barmen: Charakterbilder in der modernen Erziehung.

Helmcke, G., Redakteur der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Keferstein, Horst, Dr. phil., Seminar-Oberlehrer in Hamburg: Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. phil., Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Pache, Oskar, Redakteur der „Fortbildungsschule", Schuldirektor in Leipzig-Lindenau: Die Gesetzeskunde in der Schule.

Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln S.-A.: Die Volkswirtschaftslehre in der Volksschule.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schneider, Dr. K., Geheimer Ober-Regierungsrat: Kaiser Wilhelm.

Siegert, W., Volksschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, April 1888.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Die ärztliche Überwachung der Schulen.*)

Von Dr. med. Wasserfuhr,
Kais. Ministerialrat a. D., Stadtrat in Berlin.

Die Schulen sind bekanntlich Jahrhunderte lang für die Schüler Quellen gesundheitsschädlicher Einflüsse gewesen, welche teils aus der Beschaffenheit der Unterrichtsräume und ihrer Ausstattung, teils aus der Methode des Unterrichts hervorgingen. Erstere waren oft in alten, ursprünglich für andere Zwecke bestimmten Gebäuden gelegen, von verdorbener Luft erfüllt, schlecht beleuchtet und geheizt, mit unpassenden Tischen und Bänken versehen und mit Schülern überfüllt, während andererseits der Unterricht ohne Rücksicht auf die körperliche Leistungsfähigkeit der Kinder erteilt wurde, ohne passenden Wechsel der Gegenstände, ohne Unterbrechung durch richtig gewählte Pausen und durch körperliche Übungen, sowie in den höheren Schulen mit allmählicher Überbürdung der Schüler und Schülerinnen durch Zahl der Unterrichtsstunden und den Umfang der häuslichen Aufgaben. Jeder Arzt weiß, daß solche Zustände bei vielen Schülern und Schülerinnen Kurzsichtigkeit, Kopfkongestionen, Störungen der Verdauung und Ernährung, Rückgratsverkrümmungen, Lungenleiden und Krankheiten des Nervensystems bewirkten oder doch in ihrer Entwickelung begünstigten. Daß dies geschehen konnte und hierdurch der Gesundheitszustand ganzer Geschlechter geschädigt wurde, beruhte in der Unkenntnis des Schulverwaltungspersonals von den physiologischen Lebensbedingungen des Menschen und besonders der Jugend, sowie andererseits in dem mangelhaften Zustande der Hygiene. Erst mit der Entwickelung der letzteren begann eine Besserung. Ärzte waren es — nicht Lehrer oder Verwaltungsbeamte — welche zuerst die gesundheitlichen Schäden des Schulwesens erkannten, vor die Öffentlichkeit brachten, sowie Mittel zur Abhilfe vorschlugen, und zwar war einer der ersten ein Sohn des Landes, in welchem der diesjährige internationale hygienische Kongreß tagt, der große Arzt J. P. Frank. Erst im langen Kampfe mit Pädagogen, welche durch die Geltendmachung physiologischer Ansprüche seitens der Ärzte die althergebrachte Schuldogmatik untergraben sahen, gelang es der immer zahlreicher werdenden und mit immer besseren Waffen kämpfenden Schar der Ärzte, nach und nach Boden zu gewinnen, einsichtige und vorurteilsfreie Lehrer auf ihre Seite zu ziehen

*) Bericht für den Internationalen hygienischen Kongreß in Wien 1887.

und so nicht bloß die Schulhygiene als einen kräftigen Zweig der allgemeinen Hygiene theoretisch zu entwickeln, sondern auch den Gesichtspunkten der Schulhygiene auf vielen Gebieten des Schullebens, im besonderen beim Bau und bei der Ausstattung von Schulgebäuden, sowie in Bezug auf körperliche Übungen und Verhütung von Überbürdung beim Unterricht, Eingang in die Praxis zu verschaffen. Die Geschichte hat somit gelehrt, daß der Gesundheitszustand der Schüler geschädigt wurde, solange die Leitung des Schulwesens ausschließlich in den Händen von Lehrern und Verwaltungsbeamten lag und daß den Mißständen, welche jenen Schädigungen zu Grunde lagen, erst abgeholfen wurde, als Ärzte sich in das Schulwesen mischten. Es liegt ja auch auf der Hand, daß gesundheitliche Verhältnisse von Individuen wie von Gruppen von Individuen sachverständig nur von Ärzten und nicht von Laien beurteilt und überwacht werden können.

So lange die Schulbehörden die Gesundheit der Schüler als einen gleichgültigen oder doch außerhalb des Gebietes der Schule liegenden Gegenstand betrachteten, durften sie die Einmischung der Ärzte in die Verwaltung als unberechtigt zurückweisen. Seit jener Standpunkt aber allgemein verlassen ist, seit allgemein von Lehrern und Schulbehörden zugegeben wird, daß die Gesundheit von Schülern und Schülerinnen ein nicht bloß für die Individuen, sondern auch für das Leben der Völker wertvoller Besitz ist, welcher durch das Schulleben nicht geschmälert werden darf, und nachdem man in fast allen Kulturstaaten den Volksunterricht obligatorisch gemacht hat, verlangt das öffentliche Interesse, daß sachverständigen Ärzten in Bezug auf die Verhütung von Krankheiten unter Schülern und Schülerinnen ein maßgebender Einfluß innerhalb der Schulverwaltung eingeräumt wird. Unter den Ärzten ist dieser Satz denn auch allgemein anerkannt, aber innerhalb der Schulbehörden ist derselbe auf Widerstand gestoßen. Ungeachtet der Mißstände, welche die ausschließliche Herrschaft der Schulmänner und Verwaltungsbeamten für die Gesundheit der Jugend herbeigeführt hat, sträubt man sich dagegen, einen Teil dieser Herrschaft an diejenigen abzutreten, welche jene jetzt auch von den Schulmännern anerkannten Mißstände aufgedeckt haben und vermöge ihrer Fachkenntnis allein in der Lage sind, der Wiederkehr derselben zweckmäßig vorzubeugen.

Ein Hauptgrund der pädagogischen Gegner einer Einmischung des ärztlichen Elementes in die Schulverwaltung besteht sonderbarerweise in der angeblichen wissenschaftlichen Unfertigkeit der Hygiene; ein Teil ihrer Lehrsätze sei selbst nach dem Zugeständnisse ärztlicher Sachverständiger noch hypothetisch. Gewiß! Aber wo gibt es eine fertige Wissenschaft? Ist nicht jede wissenschaftliche Disciplin in einem beständigen Flusse begriffen? Ist denn die heutige Pädagogik, welche durch die Fragen, ob reale oder klassische Bildung, ob Einheitsgymnasium oder nicht, in ihren Grundlagen erschüttert ist, als Wissenschaft vollendet? Man sollte doch auf einen Einwand jener Art verzichten und andere nicht mit Steinen werfen, wenn man selbst in einem Glashause wohnt. Will man die

Ärzte wegen wissenschaftlicher Unfertigkeit der Hygiene von der Schulverwaltung ausschließen, so könnte man mit demselben Rechte auch die Lehrer von derselben wegen wissenschaftlicher Unfertigkeit der Pädagogik ausschließen und die Schulverwaltung der gewöhnlichen Büreauroutine preisgeben, welche sich auch ohne Sachkenntnis jedem Gegenstande der Verwaltung gewachsen fühlt. Einzelne Gegner haben sich sogar zu der Äußerung verstiegen, daß, weil für gewisse Fragen die Schulhygiene nach eigenem Zugeständnis namhafter Hygieniker die wissenschaftlichen Unterlagen noch ungenügend seien, man es den Pädagogen nicht verdenken werde, wenn sie ihre Zweifel auch auf andere Fragen ausdehnten: eine Schlußfolgerung, welche doch als eine logische unmöglich angesehen werden kann. Subjektiv bezweifeln läßt sich, wenn man von einigen mathematischen Grundsätzen absieht, freilich alles menschliche Wissen. Es hat aber keine objektive Berechtigung, Thatsachen, welche auf Grund der umfassendsten Untersuchungen und Erfahrungen von den Ärzten einmütig als erwiesen angesehen werden, bloß aus dem Grunde anzuzweifeln, weil Fragen anderer Art, welche demselben Gebiete angehören, noch mehr oder weniger zweifelhaft sind. Und wenn von namhafter pädagogischer Seite sogar geäußert worden ist: selbst von der Skoliose könne man nicht mit Bestimmtheit sagen, daß gerade die Schule diese Krankheit befördere, und von der Kurzsichtigkeit der Schüler nicht, ob sie nicht infolge der Beschäftigung mit Lesen und Schreiben überhaupt immer dagewesen sei und immer bleiben werde ungeachtet der besten Schuleinrichtungen, so erscheinen solche Behauptungen geradezu mit den Haaren herbeigezogen. Man hat ferner versucht, die ärztlichen Waffen gegen die Ärzte selbst zu kehren: die Schule sei an sich eine ausgezeichnete hygienische Einrichtung; die Volksschule z. B. wirke günstig, nicht ungünstig auf die Gesundheit der Schüler ein, denn mit dem längeren Aufenthalt in der Schule werde die Entwickelung der Schüler normaler, kräftiger. Dies habe seinen Grund darin, daß in unsern jetzigen Schulhäusern die Kinder in gesunderer Luft, in besserer Haltung, in normalerer Bewegung, in besserer Thätigkeit seien als zu Hause. Wir halten diese Beobachtungen für sehr zutreffend. Aber wem danken denn die Kinder jene Besserung ihrer körperlichen Entwickelung, wenn nicht dem *ärztlichen* Einflusse, welcher die *jetzigen* Schulhäuser geschaffen hat, während die Kinder in den älteren, unter der ausschließlichen Herrschaft der Schulmänner und Verwaltungsbeamten geschaffenen verkümmerten? Mit Waffen jener Art schneiden die Schulmänner sich in das eigene Fleisch.

Ganz ablehnend freilich vermögen auch die entschiedensten Gegner ärztlicher Einmischung in das Schulleben sich gegen die Anforderungen der Hygiene nicht zu verhalten. Sie wollen sich überzeugen lassen von dem, was besser zu machen ist; sie gestehen zu, daß die Bestrebungen der Hygieniker schon eine große Wirkung ausgeübt haben, so in Bezug auf Subsellien und Beleuchtung. Aber — und dies ist der Zielpunkt ihrer Ausführungen — sie wollen jene Einmischung beschränken auf *theoretische Erörterungen* von Ärzten, welche über Schuleinrichtungen

umfassende Beobachtungen anstellen; sie wollen jedoch keine Teilnahme von Ärzten an der Verwaltung der Schulen. Hierin macht sich dieselbe Anschauung geltend, welche auch auf anderen Gebieten des Staatslebens einer direkten Verwaltungsthätigkeit von Ärzten widerstrebt, und das amtliche Leben derjenigen Medizinalbeamten verbittert, welche in ihrem Amte mehr als eine dürftige Pfründe erblicken. Leider muß zugegeben werden, daß dies Widerstreben keineswegs unbegründet ist. Denn einerseits zeichnen sich viele Ärzte, welche sich amtlich oder außeramtlich mit Fragen der öffentlichen Medizin beschäftigen, aus Mangel einer geeigneten administrativen Vorbildung durch eine merkwürdige Ungeschicklichkeit und Einseitigkeit aus, sobald es sich darum handelt, theoretisch begründete medizinische Forderungen im Staats- oder Gemeindeleben zu verwirklichen; andererseits haben einzelne derselben gerade auf dem hier in Rede stehenden Gebiete so maßlose Ansprüche erhoben, daß deren Erfüllung das ganze heutige Schulwesen über den Haufen werfen würde. So hat man verlangt, die ärztliche Schulaufsicht solle durch einen ärztlichen Beamten ausgeübt werden, welcher, mit diktatorischer Gewalt ausgerüstet, alle schlecht beleuchteten Schullokale schließen, schlechtes Mobiliar kassieren, die Gemeinden zu sofortiger Anschaffung von körpergerechten Subsellien zwingen und den Lehrplan mit Rücksicht auf Überanstrengung mit bearbeiten müsse. Vorschläge dieser Art zeigen von einem löblichen Eifer, hygienische Mißstände rasch und radikal zu beseitigen, sind aber völlig unausführbar. „Nah bei einander liegen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen." Im staatlichen Organismus der Kulturvölker gibt es überhaupt keine Beamten mit diktatorischer Gewalt. Glaubt man wirklich, daß irgend eine Regierung oder Volksvertretung die Hand dazu bieten würde, einen solchen monströsen Beamten, wie jenen ärztlichen Schuldiktator, einzusetzen und demselben zu überlassen, nach Gutdünken schlecht beleuchtete Schulen zu schließen und alte Schulbänke zu kassieren? Was würde dann aus dem Unterricht der Kinder, deren Schulräume geschlossen sind? Sollen sie ohne Unterricht bleiben bis andere Schulhäuser erbaut sind, und wo bekommen die bereits mit Schullasten überhäuften Gemeinden die Geldmittel zu den neuen Schulhäusern und -Bänken her? In gleicher Richtung bewegt sich eine Anzahl Thesen, welchen der internationale hygienische Kongreß in Genf 1882 ohne jede Diskussion mit kaltem Blute seine Zustimmung erteilt hat. Die Erfahrung hat indessen gelehrt, daß es auf solchen Kongressen nicht schwierig ist, bei Abstimmungen eine große Mehrheit von Stimmen für weitgehende hygienische Desiderien jeder Art zu gewinnen. Wie viele Mitglieder erheben bei solchen Anträgen nicht die Hand mit dem Gedanken: ausführbar ist die Resolution zwar nicht, aber sie schadet auch nicht? Dieser Gedankengang ist jedoch keineswegs richtig. Unausführbare Resolutionen schaden immer, einerseits weil sie die Autorität jener Kongresse bei den Behörden herabsetzen, andererseits weil sie zuweilen noch nach Jahren herbeigezogen werden, um phantastische hygienische Forderungen einzelner mit dem Schein einer autoritativen Begründung zu umgeben.

Man erweist überhaupt der Hygiene einen schlechten Dienst, wenn man bei jeder öffentlichen Einrichtung in blindem Eifer die Frage der Gesundheitszuträglichkeit obenan stellt. Man diskreditiert dadurch die Hygiene. Ihr berechtigter Anspruch bei öffentlichen Einrichtungen, welche nicht, wie Spitäler und Badeanstalten, Desinfektionsanstalten u. dgl., direkt die öffentliche Gesundheit zum Zweck haben, darf nicht weiter gehen, als Gesundheitsschädlichkeiten abzuhalten, soweit der Zweck der betreffenden Einrichtung dies gestattet. Was sollte aus den Heeren werden, wenn man in ihrer Organisation die Gesundheitspflege der Soldaten obenan stellen wollte? Der Zweck der Schule im besonderen ist der Unterricht der Jugend. Diesem Zwecke hat die Schulhygiene sich unterzuordnen; und wenn sie, um Gesundheitsschädlichkeiten vom Unterricht abzuhalten, mit Recht Beteiligung von Ärzten bei der Schulverwaltung verlangt, so muß dies Verlangen, wenn es praktischen Erfolg haben soll, anknüpfen an die bestehenden Organisationen der Schulverwaltung.

In einzelnen Staaten und Gemeinden hat eine solche Einfügung des ärztlichen Elementes in die Schulverwaltung — mehr oder weniger genügend und zweckmäßig — bereits stattgefunden. Soweit dieselbe aber noch nicht geschehen ist, kann die Art der Einfügung bei der Verschiedenheit der betreffenden allgemeinen Verwaltungseinrichtungen in den einzelnen Staaten nicht Gegenstand von Verhandlungen und Beschlüssen eines internationalen Kongresses sein. Ein solcher wird vielmehr in dieser Beziehung gut thun, sich auf Feststellung der Grenzen im allgemeinen zu beschränken, innerhalb welcher der ärztliche Einfluß ausgeübt werden darf, ohne den Zweck der Schule, nämlich den Unterricht der Jugend, zu schädigen.

Damit jener Einfluß auch vom medizinischen Standpunkte aus überhaupt ein wohlthätiger und zweckmäßiger sei, muß zunächst verlangt werden, daß diejenigen Ärzte, welche denselben ausüben sollen und also öffentliche Beamte werden, ihre Befähigung durch eine besondere Prüfung nachgewiesen haben. Da die Schulhygiene aber nur ein Teil der allgemeinen Hygiene ist und in der Hauptsache auf eine Anwendung allgemeiner hygienischer Lehren auf die speziellen Verhältnisse des Schullebens hinausläuft, so muß die Prüfung nicht nur auf das Kapitel von der Schulhygiene sich erstrecken, sondern auf die Hygiene überhaupt. Die Sanitätsverwaltung hat schon genug von dem Dilettantismus bloß juridisch gebildeter Verwaltungsbeamter zu leiden, welche noch von den Zeiten der absoluten Staatsverfassungen her und vermöge ihrer größeren Bureauroutine sich als Meister der Sanitätsbeamten zu betrachten pflegen. Viel gefährlicher aber ist überall in der Sanitätsverwaltung der Dilettantismus solcher Ärzte, welche von den Gegenständen ihrer amtlichen Thätigkeit nur mangelhaft unterrichtet und um so bestimmtere Urteile auszusprechen geneigt sind, je oberflächlicher ihre hygienische Fachkenntnis ist.

Den Nachweis der Befähigung vorausgesetzt, wie er in den meisten deutschen Staaten durch Ablegung der Prüfung als Kreisphysikus, Bezirksarzt, Staatsarzt u. dgl. geliefert wird, ist es nach dem Gesagten nicht schwer, den Umfang und die Grundlagen der amtlichen ärztlichen Thätigkeit auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege im allgemeinen zu bezeichnen. Dieselbe würde sich unter voller Wahrung der Zuständigkeit der Pädagogen als Leiter des Schulunterrichts nach drei Richtungen zu erstrecken haben. Es müßten nämlich erstens gesetzliche Bestimmungen und allgemeine Verwaltungsvorschriften, welche sich auf den Bau und die Einrichtungen von Schulhäusern, auf Lüftung, Heizung und Reinigung derselben, auf die Zahl und den Wechsel der täglichen und wöchentlichen Unterrichtsstunden, auf Turnen, Schwimmen und andere körperliche Übungen, sowie auf die Verhütung spezieller Krankheiten, namentlich von ansteckenden Krankheiten und Kurzsichtigkeit, beziehen, vor ihrem Erlasse regelmäßig durch sachverständige Ärzte geprüft und begutachtet werden. Den betreffenden Ärzten ist zugleich selbstverständlich die Pflicht und das Recht der Initiative zu neuen, allgemeinen, auf das bezeichnete Gebiet sich erstreckenden Verordnungen den zuständigen Behörden gegenüber beizulegen. Einer sachverständigen ärztlichen Prüfung und Begutachtung sind ferner regelmäßig die Pläne zu neuen Schulhäusern zu unterwerfen, sowohl seitens der Behörden, welche die Pläne aufstellen, als derjenigen, welche dieselben endgültig zu genehmigen haben. Drittens müßten sämtliche Schulen eines Bezirkes von Zeit zu Zeit durch sachverständige Ärzte unter Zuziehung der Schulvorsteher einer Besichtigung und Berichterstattung in Bezug auf die hygienische Beschaffenheit der Räume und inneren Einrichtungen, sowie in Bezug auf die Befolgung erlassener allgemeiner sanitätlicher Verordnungen unterliegen. Jeder therapeutischen Thätigkeit einzelnen Schülern gegenüber, jedes Eingriffs in die Zuständigkeit der Schulvorsteher und Lehrer, der Familien und Familienärzte, müssen sich die inspizierenden Ärzte sorgfältig enthalten. Der Gesundheitszustand der einzelnen Schüler darf für die inspizierenden Ärzte nur soweit in Betracht kommen, als derselbe unmittelbar mit Schuleinflüssen zusammenhängt oder die Gesundheit ihrer Mitschüler gefährdet, wie bei ansteckenden Krankheiten.

Nach welchen Grundsätzen die vorstehend in Aussicht genommene ärztliche Thätigkeit sich zu richten hat, lehrt die Wissenschaft der Hygiene. Auf diese in jedem Lehrbuche derselben behandelte wissenschaftliche Seite der Frage näher einzugehen, liegt außerhalb des Zweckes dieser Erörterung.

Was die Personen der ärztlichen Beamten betrifft, welche jene Thätigkeit auszuüben haben, so fällt letztere in denjenigen Staaten, welche fest angestellte, den verschiedenen Verwaltungsbehörden eingefügte, hygienisch geprüfte Medizinalbeamte besitzen, naturgemäß, wie alle übrigen auf die vom Staate ausgeübte Gesundheitspflege bezüglichen Amtsgeschäfte, diesen Medizinalbeamten zu. Dies ist denn auch hinsichtlich der

ärztlichen Mitwirkung bei der Schulverwaltung und der ärztlichen Schulaufsicht in vielen deutschen Staaten, z. B. in Württemberg, Sachsen und Baden, bereits geschehen, obwohl die erlassenen Instruktionen noch weiterer Ausbildung bedürfen. Neben den ständigen Medizinalbeamten noch Massen von ärztlich-hygienischen Dilettanten unter dem Namen von „Schulärzten" zu schaffen, wäre für jene Staaten nicht nur finanziell eine Verschwendung, sondern auch sachlich ein Mißgriff. Denn solche Schulärzte würden nicht nur nichts nützen, sondern ebenso störend wirken, als wenn man an Stelle eines geübten, disziplinierten Heeres Massen von Freischärlern setzen wollte. Der gute Wille ohne Sachkenntnis ist eben in der Verwaltung ebensowenig ausreichend wie im Kriege.

Anders liegt die Sache in denjenigen Staaten, welche noch keine von den Staatsbehörden angestellte und hygienisch geprüfte Medizinalbeamte besitzen, sondern wie Frankreich, Italien, Belgien Gesundheitsräte in den einzelnen Verwaltungsbezirken, sowie einzelne lokale, auf Gemeinderatsbeschlüssen beruhende Bureaux d'Hygiène in großen Städten (Brüssel, Paris, le Hâvre, Rheims u. a.) und daneben Gemeindeärzte (Kantonalärzte). Letzteren liegt zwar hauptsächlich die ärztliche Behandlung armer Kranker ob. Da ihnen aber nebenher gewöhnlich gewisse sanitätspolizeiliche Funktionen mit übertragen sind, z. B. die Impfung und die Leichenschau, so wird es sich für jene Staaten aus naheliegenden Gründen empfehlen, die hygienische Mitwirkung bei der Schulverwaltung innerhalb der oben gezogenen Grenzen in der Regel an solche bereits im Dienste der Verwaltungsbezirke oder der Gemeinden angestellte ärztliche Beamte zu übertragen und nicht neben diesen noch andere Ärzte.

Wo für die Beaufsichtigung und unmittelbare Leitung der äußeren Angelegenheiten der Schulen sogenannte Schulkommissionen bestehen, sei es, daß deren Mitglieder durch Behörden ernannt oder durch Gemeindevertreter gewählt werden, ist es wünschenswert, daß in denselben neben anderen gemeinnützigen und intelligenten Bürgern angesehene Ärzte, auch wenn sie keine besondere hygienische Sachkenntnis nachgewiesen haben, Sitz und Stimme erhalten.

Im allgemeinen ergibt sich aus Vorstehendem:

1. Das Interesse der Staaten und der Familien erfordert eine Beteiligung sachverständiger Ärzte an der Schulverwaltung.
2. Zweck dieser Beteiligung ist, Gesundheitsschädlichkeiten des Schulbesuches und Unterrichtes von den Schülern und Schülerinnen abzuhalten.
3. Mittel hierzu sind teils Gutachten, teils periodische Schulinspektionen unter Zuziehung der Schulvorsteher.
4. Von den vorstehenden Gesichtspunkten aus ist die Beteiligung sachverständiger Ärzte am Schulwesen in die in den einzelnen Staaten bestehenden Organisationen der Schulverwaltung als integrierender Teil einzufügen.



Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.*)

Von Dr. med. F. Scholz,
Direktor der Krankenanstalt in Bremen.

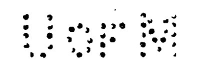
Die Vorstellung von der stets und überall wirkenden siegreichen Macht der Wahrheit ist ein schöner Traum jugendlicher Enthusiasten. Die Wahrheit, so schwärmen sie, wenn es nur die rechte sei, brauche sich nur zu zeigen, um sofort alle Köpfe zu erleuchten und alle Herzen zu erwärmen. Leider wird dieser Optimismus durch die Erfahrungen der Geschichte und des täglichen Lebens nicht begünstigt, und nur zu oft werden wir belehrt, wie vielfachen Mißverständnissen, Verdunkelungen und Rückschlägen die Wahrheit unterliegt, ehe sie ihr Licht unbehindert leuchten lassen kann und zum dauernden Besitze der Menschheit wird. Ja, wie der wunderbare Strom, von dem uns die Reisenden berichten, daß er mitten in seinem Laufe plötzlich in die geheimnisvolle Tiefe versinkt und unterirdisch seinen Weg fortsetzt, um erst an einem weit entlegenen Orte wieder an das Licht des Tages zu treten, — so verhüllt sich auch oft die Wahrheit vor den Blicken der Lebendigen, sie entschwindet ganz aus dem geistigen Horizonte der Menschheit, und erst nach Jahrhunderten, ja nach Jahrtausenden tritt sie wieder hervor, alsdann freilich mächtiger, siegreicher und unwiderstehlicher als vordem. Dies gilt nicht bloß von den das uralte Daseinsrätsel der Menschheit berührenden großen Wahrheiten der Religion und Philosophie, diesen Wahrheiten ersten Ranges, sondern es gilt ebenso gut von den untergeordneteren Wahrheiten, den, sozusagen, Wahrheiten zweiter Klasse, d. h. den Lehren, die in einem enger begrenzten Wissenskreise und zu einem bestimmten praktischen Zweck gegeben werden. Es gilt vornehmlich auch von der ärztlichen Lehre, die ich zur Grundlage meines Vortrags gewählt habe, nämlich der, daß es leichter sei, sich vor Krankheiten zu schützen, als von ihnen geheilt zu werden, daß demnach vor allem die Verhütung der Krankheiten erstrebt werden müsse. Wie einfach — nicht wahr? Wie klein und unbedeutend nimmt sich diese Lehre aus gegen die großen weltbewegenden und welterhaltenden Lehren des Gottesglaubens, der Humanität, der Unsterblichkeit u. s. w. Und doch macht auch sie den Satz Jean Pauls wahr, daß eine Wahrheit hundert Jahre bedürfe, um verstanden, und wiederum hundert Jahre, um befolgt zu werden, mit dem

*) Vortrag, gehalten im Bremer Lehrerverein.

einzigen Unterschiede, daß es sich hier nicht um Jahrhunderte, sondern um Jahrtausende handelt. Denn schon vor zweitausend vierhundert Jahren hat sie der große griechische Arzt Hippokrates ausgesprochen, einer der erleuchtetsten Köpfe, die es je gegeben, ein Mann, der seinen Zeitgenossen um Äonen vorausgeeilt war, und nach dessen Namen wir uns, wenn wir uns selbst ehren wollen, noch heute mit stolzer Bescheidenheit hippokratische Ärzte nennen. Zweitausend vierhundert Jahre, das ist wahrlich eine geraume Zeit, und erst heutzutage kommt der Strom der Wahrheit, der damals untergetaucht ist, wieder zum Vorschein. Das ganze Mittelalter hindurch bis in die neuere und neueste Zeit war er versunken und vergessen, und daran, daß er überall befruchtend gewirkt hätte, fehlt noch viel. In weiten Kreisen herrscht noch der Aberglauben an mystische Arzneiwirkungen und, Hand aufs Herz! wenn ich Sie selbst, diese angesehene und aufgeklärte Versammlung, befragen wollte: zu was, glauben Sie, ist wohl der Arzt berufen? wie viele würden mir da nicht getrosten Mutes antworten: zum Heilen! Aber, meine geehrten Damen und Herren, der Arzt ist kein Magier, der die Naturkräfte willkürlich beherrscht, sondern er ist Diener der Natur, der ihren Befehlen, ihrem Winke einfach zu folgen, sie in dem von ihr selbst eingeleiteten Heilungsprozeß mit vorsichtiger Hand zu unterstützen hat. Der Arzt kann sehr vieles, — er kann die Krankheit erkennen, er kann ihren Lauf vorhersagen, er kann vorbeugen, helfen, lindern, nur eines kann er nicht — heilen! Das besorgt allein die gütige Mutter Natur. Doch dies nur nebenbei! Kommen wir wieder auf unsern hippokratischen Satz zurück. Einen großen Erfolg hat er doch errungen — er ist Grundlage und Eckstein der Gesundheitslehre, oder wie wir uns auf gut deutsch ausdrücken, der Hygiene geworden. Ganz allein auf ihm ist diese moderne Wissenschaft aufgebaut. Aber so jung sie ist, so mächtig ist sie schon geworden. Bei einer früheren Gelegenheit, wo ich die Ehre hatte, vor einer Versammlung von Pädagogen zu sprechen, habe ich mich des Ausdrucks bedient: Unser Zeitalter sei ein Zeitalter der Hygiene. Und in der That, ist es nicht so? Unsere gesamten Einrichtungen, staatliche und kommunale, öffentliche und private, unsere Gewohnheiten und Gesetze sind voll von gesundheitlichen Rücksichten, sind geradezu durchtränkt mit hygienischen Anschauungen.

Da darf es Sie freilich nicht Wunder nehmen, wenn dieser Geist auch in Ihre stillen Kreise dringt, wenn hygienische Anschauungen und Forderungen auch auf die Schule Anwendung finden. Denn die Schule ist nicht bloß ihren Zwecken und Zielen nach eine der wichtigsten menschlichen Veranstaltungen, sie greift nicht bloß tief in alle unsere häuslichen und sozialen Verhältnisse ein, — die Schule, mindestens die Volksschule, ist auch eine echt deutsche, echt reformatorische That. Die Schule ist das legitimste und geliebteste Kind der deutschen Volksseele!

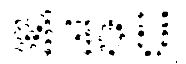
In neuester Zeit hat sich die hygienische Fürsorge für die Schule zu der Forderung eigener Schulärzte zugespitzt. Es läßt sich nicht läugnen, daß, so bereitwillig sonst auch die Lehrerwelt auf alles, was einen Nutzen für die Schule verspricht, einzugehen gewohnt ist, sie doch gerade diese



Forderung mit einem gewissen Befremden aufgenommen hat. Man scheint unberechtigte Eingriffe in das pädagogische Gebiet, in das innere Leben der Schule zu befürchten, man scheint zu glauben, die Schule, kaum erst der Herrschaft der Kirche entronnen, solle unter eine noch viel drückendere Vormundschaft gesetzt werden, unter eine lästige, kleinliche polizeiliche Beaufsichtigung, die kaum Atem zu holen gestatte — jedenfalls aber solle dem Lehrer zugemutet werden, die Herrschaft zu teilen. Nun, so ist es ja auch nicht gemeint. Denken Sie sich in jedem Falle den Arzt als Freund der Schule.

Aber lassen Sie uns nun der Frage näher treten, indem wir zunächst ganz objektiv von den hygienischen Anforderungen an die Schule überhaupt sprechen.

Da sind zunächst die allgemeinen sanitären Anforderungen, die man an die Schule als Gebäude zu stellen hat, die Lage, der Platz, der Grund und Boden, die Bauart. Dazu treten die Heizung und Beleuchtung, die Ventilation, die Raumverhältnisse der Klassenzimmer, die Reinhaltung des Erdbodens durch zweckmäßige Abortanlagen, die Rücksicht auf reines, gesundes Trinkwasser. Alle diese Dinge folgen dem Fortschritt der Wissenschaft und praktischen Erkenntnis, und gerade hierin ist in den letzten Jahrzehnten sehr viel geschehen. Mag es immerhin auf dem Lande und in kleinen Städten noch viele dunkle, enge und schlechtgelüftete Schulhäuser geben, auf die man das bittere Wort anwenden kann, daß in englischen Pferdeställen mehr Gesundheitspflege getrieben werde, als in deutschen Schulstuben, — so muß man andererseits doch sagen, daß unsere modernen Schulbauten, welche in großen Städten oft wahre Schulpaläste darstellen, in hygienischer Beziehung nichts zu wünschen übrig lassen. Auch die Menschenliebe, welche sich um das leibliche Wohl bekümmert, indem sie von dem richtigen Grundsatz ausgeht, daß, was dem Leibe frommt, in gewissem Sinne auch stets der Seele zugute kommt, ist hier nicht unthätig geblieben. Ich erinnere an die Veranstaltungen zu unentgeltlichen und obligatorischen Schulbädern, wie sie der Magistrat von Göttingen eingerichtet hat, wo jedes Schulkind alle 8 oder 14 Tage ein warmes Regenbad erhält. Ich erinnere Sie ferner an die Bestrebungen zur Speisung hungriger Schulkinder in Berlin und andern großen Städten. Hier begegnen sich Gesundheitspflege und Menschenliebe — oder vielmehr hier wird uns der Zusammenhang zwischen beiden klar, hier erkennen wir, daß Gesundheitspflege an andern geübt, nichts ist, als dem leiblichen Wohle gewidmete Menschenliebe. Noch erinnere ich mich lebhaft des Eindrucks, den es auf mich machte, als ich in meiner Kindheit im elterlichen Pfarrhause meine Mutter die zahlreichen armen Kinder mit Warmbier und Butterbrot erquicken sah, welche aus der weitverbreiteten Diözese meines Vaters oft stundenweit im bittern Froste und im Schneesturm zum Konfirmationsunterricht in die Stadt kamen. Wie da die kleinen erstarrten Hände begierig nach dem heißen Labetrunk griffen! Ich glaube, das Evangelium ist den Kindern darum nur um soviel besser bekommen. Das sind unscheinbare Dinge, anspruchslose



kleine Liebesgaben und doch wie wichtig nicht bloß für die Gesundheitspflege selbst, sondern gerade auch für die höheren Schulziele.

Der zweite sehr wichtige Berührungspunkt sind die sogenannten Schulkrankheiten. Daß die Schule selbst als hygienische Schädlichkeit unter Umständen wirke, diese Erkenntnis ist auch erst der Neuzeit zu verdanken. Welchen Anteil dabei freilich das Haus trägt, ist nicht immer zu ermessen. Statistisch läßt sich auch der Zusammenhang von Krankheiten mit der Schule begreiflicherweise schwer nachweisen. Aber über einige derselben liegen doch wertvolle Beobachtungen vor, die überdies den Vorteil gewähren, daß sie ohne weiteres praktische Abhilfe ermöglichen. Es betrifft dies erstlich die Entstehung der Kurzsichtigkeit durch die Schule, zweitens die Entstehung der seitlichen Rückgratsverkrümmung und drittens die Verbreitung ansteckender Krankheiten.

Bekanntlich war der Breslauer Augenarzt Professor Dr. Cohn der erste, welcher eine große Anzahl Schulkinder auf ihr Sehvermögen prüfte und dabei zu höchst merkwürdigen und schlagenden Ergebnissen gelangte. Er fand nämlich nicht nur ein ganz beträchtliches Überwiegen kurzsichtiger Kinder in den Stadtschulen gegen die Landschulen, nämlich 11,4 Prozent gegen 1,4 Prozent, sondern auch der höheren Schulen gegen die Elementarschulen, was sich in den oberen Gymnasialklassen zu einem geradezu erschreckenden Prozentsatze steigerte. Denn während in den Elementarschulen 6,7 Prozent und in den höheren Töchterschulen 7,7 Prozent Kurzsichtige gefunden wurden, erhob sich die Zahl derselben in den unteren Gymnasialklassen auf 12 Prozent und in den obersten gar auf 60 Prozent. Solche Zahlen lassen, um mit einem geflügelten Worte zu sprechen, „tief blicken". Nun ist es wohl wahr, daß die Kurzsichtigkeit nicht bloß ein erworbenes, sondern mitunter auch ein ererbtes Übel darstellt, ferner daß Kurzsichtigkeit vorzugsweise ein Leiden der sogenannten höheren Stände ist, welche ihre Söhne den höheren Bildungsanstalten zuzuführen pflegen, — daß also ein gewisser Bruchteil obiger Zahlen auf Rechnung der Erblichkeit zu setzen ist. Aber die Hauptschuld trägt unzweifelhaft die Schule. Sie trägt sie zum Teil durch mangelhafte sanitäre Einrichtungen, namentlich durch fehlerhaften Bau der Schulbänke, wodurch der Schüler genötigt wird, die Schrift in zu großer Nähe und bei vorgebeugtem Kopfe zu lesen, aber auch dadurch, daß die Gegenstände, welche gesehen werden sollen, zu klein oder zu entfernt, oder zu wenig beleuchtet sind. Kleiner Druck und dunkle Klassenzimmer begünstigen die Kurzsichtigkeit. Zum Teil aber trägt die Schule, sagen wir, um etwaigen Einwendungen von vornherein zu begegnen, die höhere Schule, durch die immer gesteigerten Ansprüche an das Sehorgan die Schuld.

Was die seitliche Rückgratsverkrümmung anbetrifft, so liegen gleichfalls Zahlen vor. Guillaume fand unter 431 Schulkindern 218, d. h. 29,5 Prozent mit Rückgratsverkrümmungen behaftet. Allerdings ist hier ganz allein die Schule wohl nicht schuld, denn auch zuhause übt schlechte Haltung beim Schreiben und Handarbeiten großen Einfluß. Aber auffallend

bleibt es doch, daß 90 Prozent aller Verkrümmungen während der Schulzeit entstehen. Fahrner war meines Wissens der erste, der auf die große Wichtigkeit dieser Art des Schiefwuchses, nämlich mit der Konvexität nach rechts mit der bekannten fehlerhaften Schreibstellung, aufmerksam machte, wo bei niedrig stehender linker Schulter und Einsenkung der linken Brustseite der rechte Arm bei erhobener Schulter und vorgewölbter Brustseite auf dem zu hohen Tische ruht. Auch die jetzt gebräuchliche schiefliegende Schrift wird beschuldigt. Sie wissen, daß man, seitdem dieser Übelstand erkannt worden ist, eine besondere Sorgfalt auf die richtige Einrichtung der Bänke und Tische, zu deutsch Subsellien genannt, auf Abstand, Höhe, Rücklehne u. s. w. verwendet hat, — Dinge, mit deren Aufzählung ich Sie nicht ermüden will.

Daß die Schule endlich einen wesentlichen Anteil an der Verbreitung ansteckender Kinderkrankheiten hat, ist gleichfalls zweifellos. Nicht bloß erkrankte Kinder, sondern auch gesunde, aus mit der Seuche behafteten Häusern können die Krankheit verbreiten. Masern und Scharlach, von den Pocken gar nicht zu reden, kann man mit den Kleidern, in den Haaren, sozusagen in der Tasche mitbringen.

Das ist ein ziemlich langes Sündenregister. Aber es ist leider noch nicht alles. Das Schlimmste, was man der Schule nachgesagt hat und worüber immer aufs neue wieder der Kampf zwischen Ärzten und Pädagogen entbrennt, ist die Beschuldigung, daß die Schule an sich selbst, nämlich durch ihre Ziele und ihre Methode krankmachend wirke. Die Schule selbst oder wie wir bald wieder beschränkend hinzufügen wollen, die höhere Schule, sei eine Schädlichkeit ersten Ranges, sie sündige durch ungemessene Häufung des Lehrstoffes, durch zu hohe Ziele, durch verkehrte Methode, durch Vernachlässigung der körperlichen Erziehung und Verkürzung der notwendigen Erholungszeit, — kurz durch alles das, was wir uns mit einem rasch beliebten Schlagworte „Überbürdung“ zu nennen gewöhnt haben. Hierdurch aber würden Gehirn- und Nervenkrankheiten mit ihrem ganzen Gefolge von Blutarmut und Ernährungsstörungen hervorgerufen, und zwar in einem Maße, daß man geradezu für die nächste Generation fürchten müsse.

Nun, meine Herren, über die Überbürdungsfrage wollen wir heute nicht sprechen. Wir wollen auch nicht, indem wir diese Anklagen auf ihren wahren Wert zurückzuführen unternehmen, den Anteil untersuchen, welchen Erblichkeit, häusliche Erziehung, schwache Veranlagung u. dergl. außer der Schule begründete Umstände haben. Wir wollen nur einfach fragen: kommen solche Nervositäten bei Schulkindern vor? Und diese Frage muß allerdings bejaht werden. Einer der ersten, welche die öffentliche Aufmerksamkeit auf diesen Punkt lenkten, war wohl der schon vorhin genannte Schweizer Arzt Guillaume, der im Jahre 1865 unter 731 Schulkindern 296, d. h. 40,5 Prozent fand, welche an Kopfschmerz litten. Bald darauf veröffentlichte Becker seine Untersuchungen, wonach unter 3564 Schülern 944 oder 27 Prozent mit Kopfweh behaftet gefunden wurden. Man kann an diesen Zahlen noch soviel berechtigte Kritik üben,

man mag gern zugeben, solche rein subjektive Beschwerden, wie Kopfschmerz, ohne begleitende objektive Symptome, könnten zu Täuschungen benutzt werden und dadurch büße ihr Wert ein. Aber die tägliche Erfahrung lehrt trotzdem ganz unwiderleglich das häufige Auftreten solchen Kopfwehs und lehrt außerdem, was sehr wichtig ist, daß es in den ersten Lebensjahren fehlt und erst zur Schulzeit auftritt. Hasse, ein Irrenarzt, hat vor einigen Jahren die allarmierende Behauptung gebracht, daß das Gymnasium zu Geisteskrankheiten disponiere und Beweisfälle mitgeteilt. Diese Angaben stellten sich allerdings bald als übertrieben heraus, wenigstens in dem Sinne, daß die Hasseschen Erfahrungen nicht verallgemeinert werden durften. Daß es aber Naturen gibt, die auf zu große Geistesanstrengung mit Schwäche und Irresein antworten, ist gleichwohl nicht zu bezweifeln. Solche Unglückliche haben sich, wie sich der Volksmund ausdrückt, überstudiert.

Eine nicht seltene Krankheit der Schulkinder ist die sogenannte Neurasthenie des Gehirns, was man etwa mit reizbarer Gehirnschwäche übersetzen kann. Auch diese Fälle kommen häufiger vor, als man glaubt. Sehen Sie, daß ein Kind, welches bisher allen Anforderungen gut nachgekommen ist, ja, welches sich sogar durch Ehrgeiz und besonderen Lerneifer, das sogenannte „Schulfieber", ausgezeichnet hat, anfängt unaufmerksam zu werden, daß es schlecht begreift, leicht vergißt und unsicher im Besitze längst erworbenen Wissens wird, — merken Sie, daß es länger als sonst zu seinen Schulaufgaben braucht und anfängt unordentlich und unsauber zu werden, — sehen Sie ferner, daß das sonst heitere und aufgeweckte Kind träumerisch und verschlossen mit mattem verlorenem Blick und leerem Ausdruck zur Erde oder in die weite Ferne starrt, — wird sein Benehmen scheu und kann es Ihnen nicht mehr in die Augen sehen, — wird die Gesichtsfarbe blaß und die Haltung schlaff — so können Sie selbst schon mit einiger Sicherheit die Diagnose auf reizbare Gehirnschwäche stellen. Sie werden dann bei näherem Nachfragen hören, daß auch zu Hause das Kind ein ganz verändertes Wesen zeigt. Es ist wie in der Schule träumerisch, verdrossen und furchtsam. Am Tage sucht es die Einsamkeit, zieht sich von seinen Angehörigen, seinen Geschwistern und Gespielen in ein abgelegenes Zimmer zurück, versteckt sich wohl auch und verkriecht sich in Ecken und Winkeln, nur in der Dunkelheit will es nicht allein sein. Apathie und Gleichgültigkeit haben sich seiner Seele bemächtigt, es ist, als habe sich eine Rinde um das kindliche Herz gelegt, die weder durch Güte noch durch Strenge zu durchbrechen ist. Alle Bitten, Ermahnungen, Strafen gleiten wirkungslos an dem starren Gleichmute dieser so traurig veränderten Seele ab. — Fragen Sie den Arzt, so wird Sie derselbe noch aufmerksam machen auf die Zeichen krankhaft veränderten Schlafes, wie entweder leiser Schlaf und leichtes Aufschrecken oder tiefe Benommenheit mit wirren Träumen und ohne das gesunde Gefühl der Erquickung beim Erwachen vorliegt. Er wird Sie auf die Zeichen gestörter Blutzirkulation, die kalten Hände und Füße, den kleinen, weichen, energielosen Puls, die fehlerhafte Wärmeverteilung aufmerksam

machen, — und endlich auf die übrigen Zeichen eines tieferen nervösen Leidens, auf anhaltendes Kopfweh mit der Empfindung des Druckes, der Schwere und Hitze, auf schmerzhafte Punkte in der Wirbelsäule, auf Seh- und Hörstörungen, z. B. Funkensehen und sausende, zischende oder klingende Geräusche im Ohr, auf Schwindelfälle u. s. w.

Meine Herren! Es kann ja nicht meine Absicht sein, Ihnen einen klinischen Vortrag zu halten. Aber der Gegenstand ist so wichtig, daß er wohl eine etwas breitere Ausführung verträgt. Selbstverständlich ist der Zustand nicht jedesmal und nicht sofort ein so beängstigender, wie ich ihn soeben unter Hervorhebung aller Erscheinungsformen geschildert habe. Wir wollen uns auch gar nicht den Kopf darüber zerbrechen, wieviel Anteil die Schule, wieviel die persönliche Veranlagung hat. Wir wollen sogar von vornherein zugestehen, daß kräftige Kinder allen Schädlichkeiten trotzen, und daß nur bei den minder glücklich veranlagten Naturen die Schulanforderungen sich in der geschilderten Weise von gesundheitsschädlichem Einfluß erweisen. Aber die Erfahrungen liegen einmal vor und es muß mit ihnen gerechnet werden. Es ist aber sehr wichtig, das Leiden schon im Beginn zu erkennen. Denn hier gibt es nur ein Heilmittel, welches nur, wenn es rechtzeitig angewendet wird, Erfolg verspricht, — Entfernung aus der Schule. Sehr selten sind die Fälle auch nicht, besonders die minderschweren. Die Mittelklassen unserer höheren Schulen beherbergen stets eine ganze Reihe solcher leicht ermüdbarer, zerstreuter, wenig leistungsfähiger Schüler, die notdürftig über Wasser gehalten werden, bis sie schließlich doch noch abgehen müssen, ehe sie selbst das ersehnte Ziel, die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst, erreicht haben. Mit Unrecht werden solche Zurückgebliebene und Nachsitzer mit faulen, dummen und verstockten Schülern in einen Topf geworfen.

Sie sehen, welche großen und weiten Gebiete durch die Vervollkommnung der ärztlichen Erkenntnis auch für die Pädagogik erschlossen werden. Und dies ist ja noch lange nicht alles. Erinnern will ich nur an die überraschenden Ergebnisse, welche in neuerer Zeit angestellte Untersuchungen über die Hörfähigkeit an Schulkindern zu Tage gefördert haben, wo sich ein sehr bedeutender Prozentsatz als schwerhörig, entweder auf einem oder auf beiden Ohren, erwiesen hat. Nun freilich, hieran wenigstens ist die Schule sicherlich ganz unschuldig. Aber es ist wichtig zu wissen, namentlich für die Lehrer. Wie mancher arme Junge mag nicht schon wegen Unaufmerksamkeit bestraft worden sein, der einfach schwerhörig war.

Vor kurzem hat Fritsche darauf hingewiesen, daß durch Krankheiten der Nase die geistige Thätigkeit beeinträchtigt werden kann. Namentlich wird die Unfähigkeit, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken, solchen Leiden zugeschrieben. Ein holländischer Arzt, Guye, berichtet, daß ein siebenjähriger Knabe in der Schule in einem ganzen Jahre nicht mehr als 3 Buchstaben habe lernen können. Nach einmaliger Operation einer Nasengeschwulst lernte er in einer Woche das ganze Alphabet. Nun, daß Kinder mit Stockschnupfen schon im Äußeren einen

dummerhaften Eindruck machen, ist eine bekannte Erfahrung. Also die hygienisch-pädagogische Lehre, welche aus diesen Erfahrungen zu ziehen, wäre die, jedes zurückgebliebene Kind auf seine Nase und, was eng damit zusammenhängt, auf die Art nnd Weise seines Atmens zu untersuchen.

Nur flüchtig erwähnen will ich den dritten Berührungspunkt zwischen Schule und Gesundheitspflege — nämlich die körperliche Erziehung, soweit sie der Schule obliegt. Hier gilt es, der einseitig geistigen Beschäftigung ein heilsames Gegengewicht zu geben, was ja bekanntlich schon seit langer Zeit durch den Turnunterricht geschieht. Man darf nur nicht das Turnen und verwandte körperliche Übungen bloß als eine Art Erholung betrachten, wofür man eine kurz bemessene Zeit widerwillig zugesteht, sondern sie müssen einen notwendigen und gleichberechtigten Erziehungszweck darstellen. Auch der Handfertigkeitsunterricht ist hier zu nennen. Er ist nicht deswegen so wichtig, weil er eine vielleicht im späteren Leben erwerbsmäßig zu verwertende Fertigkeit lehrt, sondern wegen seines direkt bildenden Einflusses, den er auf das willkürliche Nerven- und Muskelsystem, auf Geist und Sinn hat. Der Geist nähert sich der Außenwelt, er steigt herab in Auge und Hand, das Auge lernt erfassen, die Hand denken.

Dies etwa sind, natürlich nur in großen Zügen gezeichnet, soweit es die Kürze der Zeit erlaubt, die Gebiete, in denen sich Schule und Gesundheitspflege begegnen und auf gemeinsamem Felde arbeiten. Und nun erst kommen wir zur Beantwortung der Frage, welche das gesteckte Endziel meines heutigen Vortrags ist. Aber ich glaube, nach dem Gesagten werden wir sie verhältnismäßig rasch lösen. Daß in Schulangelegenheiten die ärztliche Wissenschaft mitzureden hat, darüber wird keinem von Ihnen noch ein Zweifel aufstoßen. Die Frage ist nur die, wie ist der Arzt zu Worte zu lassen, welche praktischen Einrichtungen sind zu diesem Behufe zu treffen?

Verschiedene Schriftsteller, z. B. Baginsky und wissenschaftliche Kongresse haben sich in neuerer Zeit bekanntlich für die Anstellung von Schulärzten ausgesprochen. So der internationale hygienische Kongreß zu Genf im Jahre 1882. Auf der vorjährigen Versammlung der deutschen Ärzte und Naturforscher zu Wiesbaden ist von Preyer und Schwalbe die Forderung aufs neue und sehr dringlich erhoben worden, in Breslau haben sich auf die Anregung von Cohn hin sofort 57 Ärzte bereit erklärt, die Geschäfte von Schulärzten unentgeltlich auszuüben. Aber man würde irren, wenn man glaubte, die Sache sei erst von heute und gestern. Schon im vorigen Jahrhundert hat der höchst verdienstvolle Wiener Arzt Joh. Peter Frank, im Anschluß wahrscheinlich an Rousseausche Ideen und die Bestrebungen der Philanthropinisten diese hygenische Beaufsichtigung der Schule gefordert. Aber er hat dabei wohl weniger an Ärzte als an Exekutivbehörden gedacht. — Auch der Schweizer Arzt Lorinser behandelte schon vor fünfzig Jahren dieses Thema. — Aber der erste, der geradezu [illegible] Mitwirkung des Arztes fordert, scheint Schraube gewesen zu sein (Sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen, 1852). Er fordert

Begutachtung der Baupläne, sondern auch fortwährende Kontrolle des gesamten Schulwesens durch einen Arzt. Ähnlich spricht sich Falk aus in seiner Schrift: Die sanitätspolizeiliche Bewachung der höheren und niederen Schulen und ihrer Aufgaben, 1868. — Im Jahre 1872 petitionieren schon die Chemnitzer und Leipziger ärztlichen Kreisvereine um ärztliche Beaufsichtigung der Schulen. Im Jahre 1880 fordert Cohn auf der Naturforscherversammlung zu Danzig einen mit diktatorischer Gewalt ausgerüsteten Schularzt. Nun bemächtigte sich die Strömung auch der Lehrer. Ebenfalls im Jahre 1880 schlug der Direktor Fulda-Sangerhausen in einer Versammlung von Direktoren höherer Schulen periodische ärztliche Inspektionen vor, ein Antrag, der mit 40 gegen 4 Stimmen angenommen wurde. Die Frage ist überhaupt nicht mehr zur Ruhe gekommen. Es ist aber unmöglich und wenig lohnend, auf alle diese Dinge zurückzukommen.

Man ist auch nicht bei bloßen Forderungen stehen geblieben, sondern hat an manchen Orten die That folgen lassen. In der Schweiz, um beim Auslande anzufangen, existieren schon Schulärzte, über deren Pflichtenkreis mir allerdings nichts Näheres bekannt ist. In Paris sind seit einigen Jahren ärztliche Inspektoren angestellt, denen je 15—20 Klassen unterstellt sind. Zweimal wöchentlich haben sie dieselben zu besuchen. Die Untersuchung erstreckt sich nicht nur auf den sanitären Zustand des Gebäudes u. s. w., sondern auch auf die Kinder. Einmal monatlich werden sie sämtlich auf Zähne, Augen, Ohren und den gesamten Gesundheitszustand untersucht. Wird dabei ein Krankheitsfall festgestellt, so schickt der Arzt eine Notiz an die Eltern. Bei epidemischen Erkrankungen berichtet er sofort an den Maire, welcher über die dringliche Schließung zu befinden hat. Man rühmt dieser Einrichtung eine sehr segensreiche Wirkung nach. Sie gäbe der Schulverwaltung oft wertvolle Beweise zu gunsten der von letzterer beanspruchten Verbesserungen. Sie gewähre dem Lehrer größere Macht in seinen Bestrebungen um Reinlichkeit, sie gewöhne endlich schon frühzeitig an hygienische Anschauungen, was der Gesundheit der künftigen Generation zugute kommen müsse u. s. w. Daneben wird freilich über die mitunter etwas übertriebenen ärztlichen Forderungen geklagt.

In Breslau ist bestimmungsmäßig ein Arzt Mitglied der städtischen Schuldeputation, und die dortige Regierung empfiehlt nun allen Stadtgemeinden ihres Bezirks diese Einrichtung zur Nachahmung. Die Kreisphysiker werden angewiesen, gelegentlich ihrer Dienstreisen auch die Landschulen zu visitieren.

Sie sehen, die Sache ist in vollem Fluß. Wie stellt sich nun die bremische Lehrerschaft dazu? Von vornherein wird man sich klar sein müssen, daß lokale Verhältnisse große Unterschiede bedingen. In Paris kann sich etwas bewähren, was für Bremen nicht angebracht wäre, in Berlin liegen die Verhältnisse anders als in Walle oder Huchtingen. Wir müssen also zugleich auch immer fragen, was ist für Bremen nützlich und notwendig?

Zunächst natürlich die ärztliche [illegible]
[illegible]igen äußeren Schuleinrichtungen und [illegible]
[illegible]ücksicht auf die Größe des Druckes, [illegible]
[illegible] ja auch, soviel ich weiß, ausnahmslos [illegible]
[illegible], der hier bekanntlich die in Preußen dem [illegible]
[illegible]schäfte führt. Wenn nötig, lassen sich auch [illegible]
[illegible]tern.

Alsdann ist die sanitätspolizeiliche [illegible]
[illegible]keiten und sonstigen Einrichtungen zu [illegible]
[illegible] seltene ärztliche Revisionen müssen ja natürlich [illegible]
[illegible] aber ganz gut von den [illegible]
[illegible] in Preußen dem [illegible]
[illegible]

solche Dinge in der Lehrerwelt geweckt werden. Überhaupt hängt diese Sache sehr eng mit der Überbürdungsfrage, den Lehrzielen und Lehrmethoden zusammen. Hierin ist vieles sehr verbesserungsbedürftig. Wir hängen viel zu sehr noch am Alten und Hergebrachten. Es war hohe Zeit, daß außer den Pädagogen unserer höheren Lehranstalten, besonders den Altphilologen, welche bisher allein das Wort geführt hatten, nunmehr auch die Ärzte sich vernehmen lassen durften. Und viel ist seitdem schon erreicht worden! Vor allem ist das Bewußtsein der gebildeten Kreise unseres Volkes aufgerüttelt worden, die Behörden sind aufmerksam gemacht, die Verteidiger der alten Richtung sind stutzig geworden. Und das ist meine feste Überzeugung, die ich nur so nebenher hier ausspreche, — das Gebiet der alten Sprachen in unseren höheren Lehranstalten, namentlich die Herrschaft der Grammatik, wird mehr und mehr eingeschränkt, und dadurch zugleich auch das jugendliche Gehirn mehr und mehr entlastet werden. Das wird ein großer Erfolg sein und das Verdienst dafür darf ich wohl so frei sein, in erster Reihe für die ärztliche Forschung und die wissenschaftliche Gesundheitslehre in Anspruch zu nehmen. — Die Petition, welche bekanntlich vor kurzem in Dresden aus einem Kreise von Männern, die den verschiedensten Lebensstellungen angehören, an den preußischen Kultusminister beschlossen wurde, und für die auch hier in Bremen Unterschriften gesammelt werden, wird sich hoffentlich als ein erfolgreicher Schritt nach diesem Ziele erweisen.

Indem wir aber in der Hauptsache alles so von der fortschreitenden Erkenntnis und Entwickelung erhoffen, müssen wir es da zugleich auch für notwendig erklären, daß, wie es manche wollen, ein Schularzt den Lehr- und Stundenplan jeder Schule beaufsichtige, die Lehrziele und womöglich auch die Methode mit feststellen helfe? Ganz gewiß nicht, solche Einmischungen in das innere Leben der Schule könnten nur von Übel sein. Das ist ein unveräußerliches Recht des Pädagogen, — aber freilich, fügen wir hinzu, des hygienisch gebildeten Pädagogen. Als technischer Beirat sollte allerdings allen Schulaufsichtsbehörden, (z. B. in Preußen den Provinzialschulkollegien, in Bremen dem Scholarchat) ein Arzt zugeordnet werden.

So, meine geehrten Herren, stelle ich mir die Verbindung der Schule mit der Gesundheitspflege vor. In dieser Organisation kommt die ärztliche Wissenschaft vollkommen zu ihrem Recht; aber ein Schularzt, wie man ihn sich vielerseits denkt, als dauernder Beaufsichtiger mit Exekutivbefugnissen, hat keinen Platz in ihr gefunden. Ich hoffe, Sie sind mit mir einverstanden und geben dem durch eine Resolution Ausdruck. Doch möchte ich raten, derselben nicht bloß eine negative, sondern eine positive Fassung zu geben, indem Sie sagen, natürlich immer im Hinblick auf bremische Verhältnisse:

Der bremische Lehrerverein erklärt:

1. Eine hygienische Beaufsichtigung der Schule ist notwendig.

2. **Zur hygienischen Beaufsichtigung der Schule sind besondere Schulärzte nicht erforderlich.**

Ich hoffe, auch von anderer Seite werde ich hier nicht mißverstanden werden, etwa als meinte ich, es solle alles beim Alten bleiben. Gewiß nicht! Ich lege den größten Nachdruck auf die erste These und meine, daß, solange die Lehrer selbst nicht hygienisch ausgebildet sind, die Beaufsichtigung in den von mir gezogenen Grenzen auch nur von Ärzten geübt werden kann, endlich, daß diese Beaufsichtigung noch viel gründlicher und umfassender geschehen kann, als bisher. Nur, meine ich, brauchen wir dazu keine besondern Schulärzte, sondern die staatlichen Organe, in diesem Falle der Gesundheitsrat, genügen. — Anders liegt freilich die Sache dort, wo keine offiziellen Organe vorhanden sind, wie in den Kommunalverwaltungen großer Städte. Da müssen sie eben geschaffen werden, wie dies unlängst in Breslau geschehen ist. Aber für andere, z. B. unsere Verhältnisse paßt dies nicht. Darum sage ich: die Frage ist nur nach lokalen Rücksichten zu entscheiden. Eine allgemein gültige Resolution des deutschen Lehrerstandes ist nach meiner Meinung in dieser Frage gar nicht einzuholen.

Und nun, meine Herren, eile ich zum Schluß, indem ich Ihnen noch eine dritte Resolution, und zwar als notwendige und unerläßliche Ergänzung ans Herz lege. Sie lautet:

3. **Eine methodische Ausbildung des Lehrers in der Gesundheitspflege ist notwendig.**

Meine Herren! Hinter allen meinen Ausführungen, wo von der hygienischen Beaufsichtigung der Schule die Rede war, stand, wie Ihnen gewiß nicht entgangen ist, als Hintergrund die unausgesprochene Voraussetzung, daß der Lehrer selbst hygienischer Sachverständiger sei oder sein werde. Welch schöner Zuwachs würde dadurch Ihren bisherigen Wissensgebieten zugeführt werden! Unter den zahlreichen Töchtern der Allmutter Medizin ist Hygiene die jüngste, liebenswürdigste und entgegenkommendste. Glauben Sie nicht, daß bloß der um sie freien darf, der die Schwelle des Äskulaptempels überschritten hat, keineswegs! Jedem ernsten Bewerber gibt sie sich gern zu eigen. Auch die Besorgnis vor der Eifersucht der Ärzte darf Sie nicht abhalten. Wir sind ja keine ägyptischen Priesterärzte mehr, die in mystischem Dunkel geheimnisvoll walteten. Wir lieben das Licht, wir lieben es, die Wissenschaft zu popularisieren und werden uns Ihrer Bundesgenossenschaft freuen. Der Arzt, nicht als polizeilicher Beaufsichtiger, sondern der Arzt als Forscher Hand in Hand mit dem hygienisch gebildeten Lehrer, — so stelle ich mir die Pädagogik der Zukunft vor.

Leider ist bisher fast nichts in dieser Richtung bei Ihnen geschehen. Gewiß, Sie lieben die Hygiene, aber nur platonisch, aus ehrfurchtsvoller Ferne. Das einzige, was Sie haben, ist Ihre, entschuldigen Sie mich gütigst, ziemlich lederne Anthropologie, deren Hauptbestandteil anatomische Beschreibungen sind, mit einigen kümmerlichen hygienischen Lehren, die

wie die Moral von der Geschichte als Anhängsel hinten angeklebt sind, z. B. die Lungen dienen zum Atmen, darum ist frische Luft notwendig. Ein solches „darum" ist in seiner logischen Hilflosigkeit wirklich erheiternd.

Und zu allerletzt noch eins! Indem Sie selbst Sachverständige werden, wahren Sie Ihre Selbständigkeit, Selbständigkeit auf dem eigenen Gebiete. Denn darin dürfen Sie sich nicht täuschen — der Ansturm wird sehr heftig sein. Sorgen Sie dafür, daß Sie dann mit Bezug auf sich selbst sagen können: Wissen ist Macht!

Im demselben Verlage erschien:

Kaiserbüchlein. 1797—1888.

Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I

von

Dr. Bernhard Rogge,

Hof- und Garnisonprediger in Potsdam.

Mit zahlreichen Abbildungen, darunter: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette", um 12 Uhr mittags im Sterbezimmer gezeichnet von **G. Krickel** und „Aufbahrung Kaiser Wilhelms im Dom."

Einzelpreis 50 Pf. Partiepreise für Schulen: von 50 Exempl. an 40 Pf., von 100 Exempl. an 35 Pf., von 500 Exempl. an 30 Pf.

Die gediegene volkstümliche Darstellung des für diese Biographie besonders berufenen Autors, sowie die Ausstattung, welche dieses Kaiserbüchlein aus der Flut ähnlicher Schriften hoch heraushebt, machen es ganz besonders geeignet für ein Gedächtnisbuch von bleibendem Werte, für die Schuljugend sowohl als auch für die Familien und sei deshalb die Verbreitung in den Schulen angelegentlichst empfohlen.

Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein in Elberfeld empfiehlt das Kaiserbüchlein in nachstehenden Worten:

Im Verlage von Velhagen & Klasing ist, verfaßt von Herrn Hof- und Garnisonprediger Bernhard Rogge in Potsdam, ein „**Kaiserbüchlein.** 1797—1888. Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I" herausgekommen, welches ich sowohl wegen seines Textes als auch wegen seiner Ausstattung und seines sehr wohlfeilen Preises nach allen Richtungen hin warm empfehlen kann. Es ist geziert mit 70 Abbildungen, die gut gewählt sind. Besonders ergreifend ist das Schlußbild: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette, gezeichnet am 9. März mittags zwischen 12 und 1 Uhr von G. Krickel" und die auf Seite 104 wiedergegebene letzte Unterschrift des Kaisers, verglichen mit dem früher geführten Namenszuge. Aber auch noch viele andere prächtige Abbildungen finden sich dort, und wer zum verstorbenen Kaiser in guten und bösen Tagen gestanden, wer ihm geholfen hat in seiner schweren Arbeit, wer seinem Herzen besonders nahe getreten ist oder ihm vom himmlischen Vater als geliebter Angehöriger beschieden worden war, dessen ist dort in Wort und in Bild gedacht, so daß man wohl sagen könnte: beim Zählen der Häupter der Lieben da fehlt kein teures Haupt. Der Mittelpunkt der ganzen Darstellung bildet aber immer das Leben des Kaisers; ihn sehen wir in seiner Lebensentwickelung, der ganzen Gestaltung seiner Geistes-, Gemüts-, Herzenseinrichtung; alle seine vielen liebens- und verehrenswerten Eigenschaften werden in anschaulichster Weise vorgeführt und zugleich in knapper, aber doch eindringlicher und lebensvoller Weise die vielen großen Thaten geschildert, zu deren leitendem Werkzeug ihn die Vorsehung ausersehen. Das Büchlein ist im guten Sinne ein Volksbuch, aber auch schon verständlich für die Jugend. Ich kann es gern zum Gebrauch im Einzelnen, aber auch zu Massenverteilungen empfehlen, da der Preis bei Bezügen in größerer Anzahl (50 Exemplare kosten 20 Mark, 100 Exemplare 35 Mark, 500 Exemplare 150 Mark) ein seiner Ausstattung nach sehr billiger ist.

Von dem Herausgeber dieser Sammlung, **Wilhelm Meyer-Markau**, ist erschienen:

Der Parzival Wolframs von Eschenbach.

(Zu beziehen gegen Einsendung 1 M. in Briefmarken vom Verfasser.)

Über diese Schrift liegen unter andern folgende Urteile vor:

„Ich danke in Mitvertretung des alten Dichters (Wolfram) dem Verfasser herzlich für seine Schrift. . . . Ich habe sie mit großem Interesse gelesen. . . . Mein Wunsch ist, dem Verfasser noch öfter in den ‚altdeutschen Wäldern' zu begegnen."
Dr. **A. Schulz („San Marte")**, Geh. Reg.-Rat a. D., (Übersetzer des Wolframschen „Parzival," „Verfasser der Parzivalstudien" u. s. w.)

„Ich besitze fast die gesamte W.-Litteratur, der in Rede stehende Beitrag gehört zu den Perlen meiner Sammlung; außerordentliches Wissen, warmes, kongeniales Nachempfinden zeichnet die M.-M'sche Arbeit aus. Sie auf das dringendste jedem zu empfehlen, halte ich für meine Pflicht. Eine Fülle von Anregung und Belehrung bietet die schön ausgestattete Broschüre . . ."
Prof. **Wilh. Tappert**, Berlin, in der „Neuen Musikerzeitung" III, 9.

„Diese Schrift unseres geschätzten Mitarbeiters . . . unterrichtet in eingehender Weise über die litterarische Quelle des W.schen ‚Parzival', indem sie uns mit vielem Geschick in das großartige Werk des sprach- und geistesgewaltigen mittelalterlichen Dichters einführt. . . . Lichtvoll in der Darstellung, scharf im Urteile und abgerundet in der Anordnung, bietet die M.-M.sche Schrift eine lehrreiche und fesselnde Lektüre. . . ."
„Gartenlaube", XXX, 34.

„. . . Der Verfasser kennt den Gegenstand, den er behandelt, genau und durchdringt ihn von allen Seiten. In recht übersichtlicher Weise und in klarer Darstellung weiß er uns die doch etwas dunkle, mystische Gralsage und die verschiedenen Versionen ihrer Entstehung vorzuführen u. s. w."
„Auf der Höhe", Revue von Dr. Ritter **Leop. v. Sacher-Masoch.** VIII.

„. . . Die Arbeit, obwohl von einem Gelehrten, ist in so ansprechender, faßlicher Weise durchgeführt, daß sie den weiteren Kreisen der Gebildeten sich als beste Orientierung empfiehlt."
„Über Land und Meer", XXIV, 44.

Kehr als Seminardirektor.

Erinnerungen.

(Zu beziehen gegen Einsendung von 60 Pf. von **E. Hopf**, Verlagsbuchhandlung in Spandau.)

Der Verfasser der „**Brosamen**", Herr Kreisschulinspektor **Polack**, schrieb dem Verfasser: „Schon in der ‚Neuen Badischen Schulzeitung' hatte ich Ihre Artikel über **Kehr** mit dem höchsten Interesse gelesen. Nun dieselben als handliches Büchlein neben mir liegen, freue ich mich doppelt derselben. . . . Der heimgegangene **Kehr** verdient es, daß ihm ein solches Denkmal von einem begabten und dankbaren Schüler gesetzt wird."

Fremdwort und Schule.

Verlag von **Emil Behrend** in Gotha.

Preis 2 Mark.

Der Staatssekretär des Reichs-Postamts, Herr **Dr. von Stephan**, Exzellenz, schreibt unterm 24. November d. J. an den Verfasser: „Euer Wohlgeboren sage ich für die durch freundliche Übersendung Ihrer ausgezeichneten Schrift ‚Fremdwort und Schule' mir erwiesene Aufmerksamkeit verbindlichen Dank. Es ist darin eine Fülle gehaltvollsten Stoffes zusammengetragen und mit Geist verarbeitet. Die frische Sprache klingt wie Trommelschlag zum Vorrücken. Mit Freuden sehe ich diese Bewegung auf der ganzen Linie. In vollkommener Hochachtung zc."

Der Verfasser der „Brosamen", Herr Kreisschulinspektor **Polack**, urteilt: „Ihre Flugschrift ‚Fremdwort und Schule' ist vorzüglich und wahrhaft zeitgemäß . . . ., sie ist eine wackere That."

Prof. **Dr. Dunger** in Dresden: „Ich habe mich von Herzen gefreut über ihre markige, eindringliche Sprache, die, aus warmen Gefühlen hervorgehend, hoffentlich bei recht vielen dasselbe Gefühl für die Ehre unserer Muttersprache wecken und anregen wird. Die Schrift kann sehr viel Gutes wirken, gerade vermöge ihrer volkstümlichen, kernigen Ausdrucksweise."

Zeitschrift des allg. deutschen Sprachvereins III, 2: „Das lesenswerte, mit köstlichem Humor geschriebene Buch enthält zwei Schriften: Das Fremdwort in der deutschen Sprache und das Fremdwort in der deutschen Schule. . . . Auch wir können das Buch bestens empfehlen."

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Mai 1888. [2. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.
Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

I.

Kaiser Wilhelm

von

Dr. K. Schneider,
Geh. Ober-Regierungsrat.

II.

Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens

von

Dr. H. Keferstein,
Seminar-Oberlehrer in Hamburg.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 50 Pf.

Kaiser Wilhelm.

Von Dr. K. Schneider,
Geheimer Oberregierungsrat im Königl. preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.

Ein persönliches Bedürfnis hat uns, hochgeehrte Versammlung*), heute hier vereinigt; in allen Kirchen unserer Stadt sind Trauergottesdienste gehalten worden, in allen Lehranstalten, von der ersten Hochschule des deutschen Landes bis herab zur einfachsten Gemeindeschule hat man das Gedächtnis unseres hochseligen Kaisers feierlich begangen. An einer dieser vielen Stellen hätte wohl jeder von uns einen Platz gefunden, aber wir wollten miteinander als Angehörige des Viktoria-Lyceums unserm Kaiser noch eine letzte Ehre geben. Es hängt dies mit einem Zuge zusammen, welcher, wie ich meine, bei unserer Landestrauer durch das ganze Reich geht: allgemein ist das Gebet „Friede sei um diesen Grabstein her, süßer Friede Gottes! ach sie haben einen guten Mann begraben", und jeder einzelne setzt für sich hinzu: „mir war er mehr, träufte mir von Segen, dieser Mann, wie ein Stern aus bessern Welten." Es gibt nämlich wohl kaum jemand, der nicht meinte, daß er den verewigten Kaiser ganz besonders in sein Herz geschlossen, daß er ihm für bestimmte Wohlthaten persönlich zu danken habe. So fest hat das Band der Liebe und Verehrung den Entschlafenen mit seinem ganzen Volke verbunden. Den Grund dafür haben wir doch wohl in ihm selbst zu suchen, und billig fragen wir, worin denn dieser Zauber seiner Persönlichkeit lag, diese Kraft, die ihm alles gelingen ließ, diese Macht, mit welcher er alles überwand und alle sich zu eigen machte. Die Antwort ist: es war die Gottesfurcht in ihrer reinsten und vollsten Art, welche sein ganzes Sein und Handeln durchdrang.

Es ist mir immer gewesen, als wäre die Beschreibung, welche der erste Psalm von dem gottesfürchtigen Manne gibt, mit ganz besonderer Beziehung auf ihn gerade gesprochen: Er ist wie ein Baum gepflanzet

*) Der Vortrag wurde am 22. März 1888 im Viktoria-Lyceum zu Berlin gehalten. — Obwohl dieser Vortrag eigentlich kein pädagogischer ist, so sind Herausgeber und Verleger doch der Überzeugung, daß die „Sammlung" im Todesjahre des großen Kaisers des hohen Entschlafenen besonders zu gedenken habe. Wodurch aber könnte das in wirksamerer Weise geschehen, als durch eine Gedächtnisrede desjenigen hochgestellten Beamten in der preußischen Unterrichtsverwaltung, der als Verfasser der „Allgemeinen Bestimmungen" die Richtungslinie mit vorgezeichnet hat, nach der während der meisten Regierungsjahre des hochseligen Königs und Kaisers in der preußischen Volksschule gearbeitet worden ist. Somit wird allen Lesern besonders dieser Vortrag äußerst willkommen sein.

an den Wasserbächen, der seine Frucht bringt zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, gerät wohl.

Wir haben ein Gedicht, in welchem Klaus Harms unter Benutzung früherer Arbeiten dieses Bild weiter ausführt:

Wer Christo sich hat hingegeben,
Der hat bekommen Christi Kraft,
Der hat bekommen Christi Leben
Und alles Heiles Wissenschaft.

Der weiß zu wirken und zu schaffen,
Bricht überall sich eine Bahn,
Er geht einher in Geisteswaffen
Und macht sich alles unterthan.

Der schmückt des Lebens großen Garten
Mit Blüten schön, mit Früchten voll,
Weiß ihn zu wässern und zu warten,
Was er nur macht, gerät ihm wohl.

Aus sich verherrlicht er die Zeiten,
Er bildet sie nach seinem Sinn,
Kann alle ihre Zeichen deuten;
Die Zeit ist seine Schülerin.

Sie wandelt sich, er bleibet stehen,
Sie richtet alles, nur nicht ihn.
Mit hohem Mut auf seinen Höhen
Sieht er den Sturm vorüberziehn.

Er stehet wie ein Fels im Meere,
Umschäumt, und doch versenkt in Ruh,
So voll Vertrau'n, o Gott, als wäre
Nichts auf der Welt als er und du.

So steht er viele lange Tage,
Den Vätern schon ein scheinend Licht,
Da wird es ihrer Kinder Sage:
Nein, dieser Jünger stirbet nicht.

Wieviel er äußerlich verlieret,
Soviel nimmt innerlich er zu,
Doch einmal kommt der Herr und führet
Ihn sanften Wegs in jene Ruh.

Ich glaube, hochgeehrte Versammlung, ich könnte jetzt abbrechen, denn besser vermöchte ich doch unsern Kaiser nicht zu charakterisieren, als es in diesen Versen, die Zug für Zug auf ihn passen, geschehen ist, und ich würde es Ihnen nicht verdenken, wenn Sie mir sagen wollten, höre auf, schwäche den Eindruck nicht; aber Sie thun es nicht, denn Sie möchten gern noch lange und viel von dem Verklärten hören, und mir ist es eine Freude, den Mund von dem überströmen zu lassen, wovon das Herz voll ist.

Ich habe mich nun gefragt, was ich Ihnen darbieten solle; die Versuchung lag ja nahe, von dem Glanz und der Bedeutung der deutschen Kaiserkrone zu reden oder von der Geschichte des deutschen Reiches zu sprechen und zu erzählen, wie dasselbe erst an Macht und Ansehn wuchs, dann an seiner Zwietracht verblutete, und wie seine Sterne niedergingen; wie aber unterdessen in stillem Fleiß und hingebender Treue die Hohenzollern ihre Arbeit thaten, die Auferstehung des Reiches vorbereiteten, und wie diese sich durch König Wilhelm vollzog. Nicht minder lockend war es, Kaiser Wilhelm mit seinen mächtigen Ahnen, dem großen Kurfürsten und dem großen Könige zusammen zu stellen oder endlich Vergleiche zwischen den größten Herrschern unserer Nachbarstaaten und dem ersten Kaiser des neuen deutschen Reiches zu ziehen. Ich habe aber gemeint, das wollen Sie alles nicht. Sie wollen vom Kaiser selbst hören und nur von ihm; Sie sind mit mir der Meinung, die beste Lobrede auf ihn ist die Geschichte seines Lebens. So lassen Sie mich denn einzelne Züge aus demselben einfach, kunstlos vorführen. Sie werden ihre Wirkung von selbst thun.

Kaiser Wilhelm ist im Jahre 1797 geboren, in demselben Jahre, in welchem der Frieden von Campo Formio geschlossen wurde, zwei Jahre nach dem Frieden von Basel. Das bedeutet: in der trübsten Zeit der deutschen Geschichte, da der letzte Kaiser des alten Reiches mit den Fürsten desselben in Preisgebung seiner Macht an den Ehrgeiz der Nachbarn wetteiferte, in jenen Tagen, wo das linke Rheinufer verloren ward, wo die Herrscher im Lande nur darauf sannen, aus dem allgemeinen Unglück kleine Vorteile für sich zu gewinnen, und wo — was das Schlimmste war — im deutschen Volke kaum mehr eine Spur von vaterländischer Gesinnung lebte. Wie aber auch mitten in der wildesten Landschaft sich hier und da ein freundliches sonnenhelles Thal findet, so hatten die hochselige Königin Luise und Kronprinz, später König, Friedrich Wilhelm in der Kinderstube zu Paretz ein stilles Paradies geschaffen, in welchem der Knabe, sorgsam behütet, fröhlich erblühte und sein „einfaches, biederes und verständiges Wesen“, so nannte es die Mutter, entfaltete.

In dem Königsschloß von Preußen
Ist ein heilig Kämmerlein,
Da geh'n mit liebsel'ger Freude
Königin und König ein.
Keinen Schmuck und Glanz der Erde
Seh' ich in dem Kämmerlein,
Lauter liebe Kindesbilder
Blicken von der Wand allein.
Und vor allem andern freundlich
Blickt das Bildnis von der Wand,
Wie der Herr die guten Kinder
Segnet mit der Gnadenhand.
Auf dem Tische liegt die Bibel,
Drin der Kronprinz fromm studiert,
Und daneben liegt die Fibel,
Drin Prinz Wilhelm buchstabiert.
Unterm Tische bäumt indessen
Sich sein Leibpferd siegesstolz,
Das er ritterlich sonst tummelt
Mit dem blanken Schwert von Holz.
Und die königliche Mutter
Sitzt am Tische stillbeglückt,
Auf dem Arm ihr drittes Söhnlein,
Das nach seinen Brüdern blickt.
Seht, das ist im Königsschlosse
Das stillheil'ge Kämmerlein,
Drin die Königin Luise
Geht liebselig aus und ein.
Da sie täglich mutterfröhlich
Ihre Kindlein hegt und pflegt
Und an jedem Abend segnend
Sie in Gottes Hände legt.
Eintritt dann der stille König
Noch einmal ins Kämmerlein,
Sieht die Kindlein lächelnd schlummern
Und küßt leise groß und klein.*)

*) Belling, Königin Luise in der Dichtung. Berlin, 1886.

Das Glück der Kinderstube dauerte nicht lange; der junge Prinz stand erst in seinem zehnten Jahre, als seine Mutter zu ihm und seinen Brüdern in dem Schlosse zu Schwedt die bekannten Worte sprach: „Ihr seht mich in Thränen, ich beweine den Untergang der Armee, sie hat den Erwartungen des Königs nicht entsprochen.“ Vielleicht haben diese denkwürdigen Worte dem Geiste des verständigen Knaben die erste Anregung zu jener langen, mühevollen und ununterbrochenen Arbeit gegeben, deren Frucht die Neugestaltung erst des preußischen, dann des deutschen Heeres ist. Wie dem sei, der Prinz mußte an der Hand seiner flüchtigen Mutter immer trübere Tage durchleben. Wir wissen, daß das von ihm ersehnte Leutnantspatent ihm auf sein Krankenbett gelegt wurde, daß er selbst krank mit der kranken Königin in der heftigsten Winterkälte über die kurische Nehrung hingeführt wurde, um am äußersten Ende der Monarchie Schutz und Ruhe vorübergehend zu finden. So schweres Leid in so früher Kindheit wird wenigen auferlegt. Doch war das ja noch nicht das schlimmste. Ein zehnjähriger Knabe ist wohl, namentlich wenn ihn das Unglück reift, verständig genug, um bis in den innersten Grund seiner Seele hinein zu empfinden, was seiner Mutter zugefügt wird. Und was hat er mit erlebt! Gedenken Sie nur jenes 6. Juli 1807, an welchem unser Königshaus die tiefste Schmach erfuhr, wo sie „die Reine, Treue“ vor dem stehen sollte, „der kaum noch ohne Scheue auf sie sein Gift gespritzt“.*) Hat der Knabe damals in jugendlichem Eifer für sich Gelübde gethan, so hat er sie gehalten.

Jetzt folgt in seinem Leben, was wir bei ihm oft wiederkehren sehen, eine Zeit stillen Fleißes, gewissenhafter Arbeit an der Ausbildung für seinen späteren Beruf. Dann bricht die Morgenröte an; es geht ein frischer Geist durch das preußische Volk, dasselbe richtet sich mächtig empor, und als der Aufruf des Königs ergeht, findet er von allen Seiten her begeisterte, freudige Folge. Wohl drängte es den sechszehnjährigen Prinzen, mit in den Kampf zu ziehen, und wohl blickte er auf zum Vater: „mein Arm wird stark und groß mein Mut, gib Vater mir ein Schwert, verachte nicht mein junges Blut, ich bin der Väter wert“; aber er hatte sich dem Willen des Vaters zu fügen, und erst am 30. Oktober 1813 erhielt er die Erlaubnis, mitzuziehen zum heiligen Streite. Am 27. Februar 1814 hat er bei Bar sur Aube den ersten Waffenruhm erlangt. Kaiser Alexander von Rußland schmückte die Brust des jungen Helden, der sich unerschrocken dem Kugelregen ausgesetzt hatte, mit dem Georgsorden; der König verlieh ihm erst einige Zeit später das eiserne Kreuz.**) Was nun folgte, wie er an der Seite des siegreichen Vaters den Erfolg der preußischen Waffen sah und in die eroberte Hauptstadt des Feindes einzog, dies und eine ganze Reihe anderer Lichtbilder mögen wir übergehen; von besonderer Bedeutung ist es uns aber, wie er mit seinen Ehrenzeichen und seinem Kriegsruhm bescheiden wieder zu den

*) Aus Rückerts: Magdeburg.
**) Am 22. März 1814.

Füßen seines Lehrers sitzt und sich für die Einsegnung vorbereitet, welche er dann am 8. Juni 1815 von Bischof Ehrenberg empfängt. Das Gelübde, welches er damals abgelegt hat, ist allgemein bekannt; fast jeder Satz desselben ist ein Kernspruch, und was er damals verheißen, das hat er alles treulich erfüllt; vor allem auch das Versprechen, in welchem sich die ganze Bescheidenheit und Biederkeit seines Charakters ausspricht: ich will unablässig an der Verbesserung meines Herzens und Lebens arbeiten. Bei der Beurteilung dieses Gelübdes ist wohl zu beachten, daß es ein achtzehnjähriger Jüngling abgelegt hat, daß also jedes Wort in demselben wohl bedacht ist.

Sie kennen den Ausspruch von Georg Wilhelm Hegel: die Jahre des Glückes sind leere Blätter in der Geschichte der Völker. Ob die Zeit von 1815—1840 als eine glückliche bezeichnet werden kann, ist schwer zu sagen; aber es war eine Zeit des Friedens und der tiefen Ruhe für Preußen. In solcher Zeit liegt für einen königlichen Prinzen, besonders für einen solchen, der nach menschlicher Berechnung keine Aussicht auf die Thronfolge hat, eine starke Versuchung, sich dem fröhlichen Genusse des Lebens zu überlassen. Wie wenig das unser hochseliger Kaiser gethan, wie unermüdet er an der Erweiterung und Vertiefung seiner Kenntnisse gearbeitet, mit welcher Aufmerksamkeit er alle Vorgänge des öffentlichen Lebens, auch in den Nachbarstaaten, verfolgt hat, davon bringt jeder neue Beitrag zur Geschichte jener Zeit neue Zeugnisse; ich erinnere nur an seine eben jetzt veröffentlichten Briefe an den General von Natzmer.

Übrigens fällt ja auch in diese Zeit seine Vermählung mit unserer jetzigen Kaiserin-Witwe, der Prinzessin Augusta von Sachsen-Weimar, der Tochter jener Maria Paulowna, zu deren Ehren Schiller in seiner Huldigung der Künste sagte: ein erhabner Sinn legt das Große in das Leben, und er sucht es nicht darin. Der am 11. Juni 1829 geschlossene Ehebund war ihm eine Quelle von Segen und Freude, und der 11. Juni 1854 und 1879 waren Festtage in allen Teilen der preußischen Monarchie.

Mit dem Jahre 1840 kam ein neuer Lebensstrom in unser Volk; es gibt kaum ein Gebiet, sei es in Kunst und Wissenschaft, sei es in Handel und Gewerbe, sei es in Kirche und Schule, auf welches der reichgebildete Geist und das tiefe Gemüt König Friedrich Wilhelms IV. nicht anregend gewirkt hätte. Wir wissen aber auch von dem schweren Leid, welches gerade dieser Fürst zu tragen hatte, und wer sich näher mit der Geschichte jener Jahre beschäftigt hat, denkt auch daran, wie zu zwei verschiedenen Malen in das Leben unseres hochseligen Kaisers der tiefe Schmerz fiel, sich verkannt zu sehen, ein Schmerz, welchen er selbst als den herbsten bezeichnet, der einen Mann treffen könne.

Am 23. Oktober 1857 stellte ihn die Erkrankung seines Bruders an die Leitung der Geschäfte. In der Hoffnung auf die Genesung des Königs versprach er, dieselben „nach den ihm bekannten Intentionen seines Bruders“ zu führen. Unter den vielen großen Zügen in dem Charakter

des Entschlafenen ist mir dieser immer als einer der schönsten erschienen. Daß jemand, der den Gang der Regierung vier Jahrzehnte lang aufmerksam beobachtet und sich zu klarer Erkenntnis dessen durchgearbeitet hat, was nach seiner Meinung Aufgabe und Ziel des Staates sei, auch noch in vorgerückten Jahren mit Mut und Kraft die Herrschaft übernimmt, ist nichts Seltenes; daß aber ein solcher Mann all seine Pläne und Wünsche einem andern zuliebe zurückstellt und mit voller Regentenmacht ausgerüstet das Staatsschiff nach dessen Sinne leitet, das ist eine Selbstlosigkeit, in der etwas von der Liebe ist, die den Tod nicht kennt. Am 8. Oktober 1858 trat der Kaiser als Regent, am 2. Januar 1861 als König die Regierung an. Am 18. Oktober 1861 empfing er die Krönung zu Königsberg und gelobte: „ich habe von Gott die Krone empfangen, sie von Gottes Tische genommen und sie auf mein Haupt gesetzt, auf daß ich sie in Demut trage, weil Er sie mir verliehen", nachdem er schon vorher am 7. Januar seinem Volke verheißen hatte: „meine Hand soll das Wohl und das Recht aller in allen Schichten der Bevölkerung hüten". In demselben Aufruf hat er bereits ausgesprochen: **„meine Pflichten für Preußen fallen mit meinen Pflichten für Deutschland zusammen."**

Nicht lange war es ihm vergönnt, die Werke des Friedens, welche er durchzuführen beabsichtigte, in Ruhe zu fördern und gleichzeitig seinem Heere die Stärke und die Einrichtung zu geben, deren dasselbe bedurfte, damit Preußen seine Ehrenpflichten gegen Deutschland erfülle. Noch einmal fallen die dunklen Schatten des Mißverständnisses und der Verkennung auf sein Leben; aber gerade in jenen Tagen innerer Spannungen im Lande erfüllt sich an ihm, was in dem Gedichte von Harms über das Verhältnis des Christen zu seiner Zeit gesagt ist: aus sich verherrlicht er die Zeit; sie wandelt sich, er bleibet stehn.

Die nächsten Ereignisse haben wir ja fast alle mit Verständnis, Begeisterung und hoher Freude mit erlebt. Wenn ich niedersteigend in ferner Zeiten Erinnerung, in die Anfänge jenes Lebens, das beinahe ein Jahrhundert umfaßt und sogar über die Zeit unserer Eltern hinausreicht, ausführlicher sein mußte, namentlich weil es mir darauf ankam, zu zeigen, welchen Reichtum des inneren Lebens, welche große Vergangenheit, welche Klarheit und Bestimmtheit seines Willens der König auf den Thron mitbrachte, so kann ich jetzt kürzer sein. Die Thatsachen sprechen für sich. Welche Bewegung entstand in ganz Europa, als dem Übermut des Dänenkönigs im Jahre 1864 plötzlich Halt gerufen wurde, und der verlassene Bruderstamm kräftige Hilfe fand. Der Tag von Düppel*) ist mir noch lebendig in Erinnerung, die Nachricht von dieser glorreichen Waffenthat elektrisierte das ganze Land, und Männer weinten Freudenthränen, als sie vernahmen, zu welch kräftigem Fluge sich der preußische Aar emporgeschwungen hatte. Es erklangen Siegeslieder, die Straßen schmückten sich mit Fahnen, und es schien allen in dem einen großen Siege die Verheißung noch

*) 18. April 1864.

größerer gegeben. Der Tag von Alsen*), der glückliche Abschluß des Friedens**) erhöhten die Freude und stärkten das Nationalgefühl.

Der siegreiche König mochte freilich schon wissen, daß ihm der Erfolg, den er gewonnen, die Quelle neuen Kummers sein würde; kaum aber hat er ahnen können, bis zu welchem Maße Eifersucht, Neid und Haß gegen Preußen sich steigern würden. Was an ihm lag, um den Krieg, dessen Schrecknisse er ja schon als Kind kennen gelernt hatte, abzuwenden, geschah. Bis an die äußersten Grenzen der Nachgiebigkeit gegen die Empfindungen und Wünsche seiner Nachbarn ist der König gegangen, und es war aus dem innersten Grunde seines Herzens gesprochen, wenn er am 19. Mai 1866 den städtischen Behörden von Berlin sagte: „Niemand kann die Schwere der Opfer, welche der Krieg dem Vaterlande auferlegen würde, schmerzlicher empfinden, als ich.“ Als er sich aber überzeugen mußte, welche Gefahren seinem Lande drohten, welche Ziele seine Feinde verfolgten, wie Preußens Machtstellung geschwächt werden sollte, wie man die Hand schon nach Schlesien ausstreckte, jener Provinz, welche in drei schweren Kriegen erkämpft war und jetzt gerade wieder ihre Treue erprobt hatte, da griff er zum Schwert. Die Zuversicht, mit welcher er es that, hat er am 18. Juni, einem der Ehrentage der preußischen Geschichte, in dem Aufruf an sein Volk ausgesprochen:

„In meinem Volke lebt der Geist von 1813. Wer wird uns einen Fuß breit preußischen Bodens rauben, wenn wir ernstlich entschlossen sind, die Errungenschaften unserer Väter zu wahren, wenn König und Volk, durch Gefahren des Vaterlandes fester als je geeint, an die Ehre desselben Gut und Blut zu setzen für ihre höchste und heiligste Aufgabe halten.

Unsere Gegner täuschen sich, wenn sie wähnen, Preußen sei durch innere Streitigkeiten gelähmt. Dem Feinde gegenüber ist es einig und stark, dem Feinde gegenüber gleicht sich aus, was sich entgegenstand, um in Glück und Unglück vereint zu bleiben.

Wir müssen in einen Kampf auf Leben und Tod gehen gegen diejenigen, die das Preußen des großen Kurfürsten, des großen Friedrich, das Preußen, wie es aus den Freiheitskriegen hervorgegangen ist, von der Stufe herabstoßen wollen, auf die seiner Fürsten Geist und Kraft, seines Volkes Tapferkeit, Hingebung und Gesittung es emporgehoben haben.“

Der Krieg von 1866 brachte in seinem fast nur siebentägigen Verlauf dem König eine besondere Freude. Die Siege von Nachod, Skalitz und Schweinschädel***) gewann in der bekannten dreitägigen Junischlacht sein

*) 29. Juni 1864.
**) Friede zu Wien: 1. August bezw. 30. Oktober 1864.
***) 27. bis 29. Juni 1866.

Sohn, der Kronprinz, unser jetziger Kaiser, und eben wieder der Kronprinz war es, welcher bei Königgrätz die Entscheidung brachte. Die Beschreibung der Schlacht von Königgrätz müssen Sie in Hiltls Geschichte des böhmischen Feldzuges lesen. Während der österreichische Feldherr Benedek aus sicherer Entfernung den Bewegungen der Schlacht folgt, steht Preußens König, fast 70 Jahre alt, mitten in derselben; er teilt das Los seines Heeres, selbst die Entbehrungen nicht ausgeschlossen. Einem gemeinen Soldaten kauft er ein Stück trocknes Brot zu seiner Stärkung ab; ernsten Sinnes, fast zweifelnd, hört er die Versicherung seines Generals Moltke: „ehe die Sonne untergeht, werden Majestät die größte Schlacht des Jahrhunderts gewonnen haben", aber nichts vermag ihn zu bestimmen, sich irgend welche Ruhe oder Schonung zu gönnen. In dem vollen Gefühle seiner Verantwortung, in treuester Pflichterfüllung und im festen Gottvertrauen hält er aus wie Wellington einst in der Schlacht bei Belle Alliance, mit welcher die von Königgrätz überraschende Ähnlichkeit hat. Unter ähnlichen Schwierigkeiten, wie damals Blücher, hatte sich der Kronprinz den Weg nach dem Schlachtfeld erkämpft und kam wie jener zur letzten, aber zur rechten Stunde. Was war es für ein Jubel im Heere, als der Kronprinz kam, und mit welchen Empfindungen hat der Vater dieses Eingreifen seines Sohnes in den Kampf begrüßt und verfolgt. Die Begegnung von Vater und Sohn nach der Schlacht ist uns ja aus vielen Gemälden bekannt, und wir sind wohl befugt, unter dieselben zu schreiben: So stand der Jüngling und der Greis und reichten sich die Hände und fragten, ob auf dem Erdenkreis noch solch ein Paar sich fände.*)

Blüten und Früchte, wie es vorhin in dem Gedicht gesagt war, fallen dem König von Preußen nun in den Schoß. Er hat das preußische Volk mit dem Bewußtsein seiner Kraft erfüllt, das preußische Staatsgebiet erweitert und die Staaten des nördlichen Deutschlands zu einem Bunde vereinigt. In den Worten, mit welchen er den ersten Reichstag des norddeutschen Bundes eröffnete, erhalten Sie Aufschluß über die Absichten, mit welchen der König die Leitung desselben übernahm.

„Einst mächtig, groß und geehrt, weil einig und von starken Händen geleitet, sank das deutsche Reich nicht ohne Mitschuld an Haupt und Gliedern in Zerrissenheit und Ohnmacht. Des Gewichtes im Rate Europas, des Einflusses auf die eigenen Geschicke beraubt, ward Deutschland zur Walstatt der Kämpfe fremder Mächte, für welche es das Blut seiner Kinder, die Schlachtfelder und die Kampfpreise hergab. — Niemals aber hat die Sehnsucht des deutschen Volkes nach seinen verlorenen Gütern aufgehört, und die Geschichte unserer Zeit ist erfüllt von den Bestrebungen, Deutschland und dem deutschen Volke die Größe seiner Vergangenheit wieder zu erringen. — Wenn

*) Aus Rückerts Blücherliedern.

diese Bestrebungen bisher nicht zum Ziele geführt, wenn sie die Zerrissenheit, anstatt sie zu heilen, nur gesteigert haben, weil man sich durch Hoffnungen oder Erinnerungen über den Wert der Gegenwart, durch Ideale über die Bedeutung der Thatsachen täuschen ließ, so erkennen wir daraus die Notwendigkeit, die Einigung des deutschen Volkes an der Hand der Thatsachen zu suchen, und nicht das Erreichbare dem Wünschenswerten zu opfern.

Als Erbe der Preußischen Krone fühle Ich Mich stark in dem Bewußtsein, daß alle Erfolge Preußens Stufen zur Wiederherstellung und Erhöhung der deutschen Macht und Ehre geworden sind.

Nur zur Abwehr, nicht zum Angriff, einigen sich die deutschen Stämme, und daß ihre Verbrüderung auch von ihren Nachbarvölkern in diesem Sinne aufgefaßt wird, beweist die wohlwollende Haltung der mächtigsten europäischen Staaten, welche ohne Besorgnis und ohne Mißgunst Deutschland von denselben Vorteilen eines großen staatlichen Gemeinwesens Besitz ergreifen sehen, deren sie sich ihrerseits bereits seit Jahrhunderten erfreuen.

Von uns, von unserer Einigkeit, von unserer Vaterlandsliebe hängt es ab, dem gesamten Deutschland die Bürgschaften einer Zukunft zu sichern, in welcher es, frei von der Gefahr, wieder in Zerrissenheit und Ohnmacht zu verfallen, nach eigener Selbstbestimmung seine verfassungsmäßige Entwickelung und seine Wohlfahrt pflegen und in dem Rate der Völker seinen friedliebenden Beruf zu erfüllen vermag."

Noch einmal wiederholt sich, nur andern gegenüber, was der König in der Zeit von 1864—66 innerlich durchzukämpfen hatte. Noch einmal fordert der Neid und der Haß der Nachbarn zum Kampf heraus. Wiederum setzt der König, wie ein Fels im Meere, umschäumt und doch versenkt in Ruh', in dem Bewußtsein von seiner Kraft und von der Redlichkeit seines Willens dem neidischen Gezänke stillen Gleichmut entgegen. Als aber die Feinde die maßvolle Ruhe für ein Zeichen der Schwäche halten, als sie es wagen, der deutschen Ehre zu nahe zu treten, als es sich der Bote des Fremden herausnimmt, unsern König zu beleidigen, da sieht er ihn, wie es im Volksliede heißt, mit dem Königsauge an.

> Weit in die Lande leuchtet
> Des Königs Angesicht,
> Die treuen Augen funkeln,
> Und bebend die Lippe spricht:
> Wir hielten fest am Frieden,
> Wir wirkten keinen Trug,
> Wir hatten an alten Ehren
> [illegible] neuen [illegible]g.

Mein Haupt, von Schnee befallen,
Neigt zur Ruhe sich hin; —
Wenn sie aber vergessen,
Daß ich der König bin,
Der König vom alten Preußen,
Dicht von Lorbeer umlaubt,
Dazu in deutschen Landen
Das alleroberste Haupt,
Dann zieh' ich noch einmal den Degen,
Den Degen vom großen Fritz
Und schleudre ihnen entgegen
Den alten Schlachtenblitz!
Und zieh' ich aus den Degen,
Parole soll Roßbach sein,
Und Gott gibt seinen Segen
Wie an der Katzbach drein.*)

Verzeihen Sie, wenn ich gleich ein zweites Gedicht anschließe, aber besser als in diesem kann der heilige Ernst, mit welchem König Wilhelm in den Krieg gegangen ist, nicht geschildert werden.

Zu Charlottenburg im Garten
In den düstern Fichtenhain,
Tritt, gesenkt das Haupt, das greise,
Unser teurer König ein.

Und er steht in der Kapelle,
Seine Seele ist voll Schmerz,
Drin zu seiner Eltern Füßen
Liegt des frommen Bruders Herz.

An des Vaters Sarkophage
Lehnet König Wilhelm mild
Und sein feuchtes Auge ruhet
Auf der Mutter Marmorbild.

„Heute war's vor sechzig Jahren",
Leise seine Lippe spricht,
„Als ich sah zum letztenmale
Meiner Mutter Angesicht.

„Heute war's vor sechzig Jahren,
Als ihr deutsches Herze brach
Um den Hohn des bösen Feindes,
Um des Vaterlandes Schmach!

„Jene Schmach hast Du gerochen
Längst mein tapfrer Vater Du,
Aber Frankreich wirft aufs neue
Heute uns den Handschuh zu!

„Wieder sitzt ein Bonaparte
Ränkevoll auf Frankreichs Thron
Und zum Kampfe zwingt uns heute
Wieder ein Napoleon!

„Tret' ich denn zum neuen Kampfe
Wider alte Feinde ein,
Dann soll's mit dem alten Zeichen
Mit dem Kreuz von Eisen sein!

„Der Erlösung heilig Zeichen
Leuchte vor im heil'gen Krieg
Und der alte Gott im Himmel
Schenkt dem alten König Sieg!

„Blicke segnend, Mutterauge,
Vater, sieh! dein Sohn ist hier,
Und auch du, verklärter Bruder,
Heute ist dein Herz bei mir!" —

Leise weht es durch die Halle —
König Wilhelm hebt die Hand,
All die goldnen Sprüche funkeln
Siegverheißend von der Wand.

Zu Charlottenburg im Garten,
Aus dem düstern Fichtenhain
Tritt der König hoch und mächtig,
Um sein Antlitz Sonnenschein!

Wenn der Sonnenschein, der über dem Antlitze des hohen und mächtigen Königs lag, als er von dem Grabmal der Mutter zurückkehrte, der Ausdruck gläubigen Gottvertrauens war, so hat ihn dieses nicht getäuscht. Der Gott vom Himmel hat es ihm gelingen lassen.

*) G. Hesekiel: Gegen die Franzosen. Berlin, 1878.

Und wieder hat er ihm die Freude gegeben, daß die ersten Siege seinem Sohne gelangen. Mit welchem Stolze telegraphierte er am 4. August an die Königin: „Unter Fritzens Augen heute einen glänzenden, aber blutigen Sieg erfochten durch Stürmung von Weißenburg und des dahinter liegenden Geisberges. Gott sei gepriesen für diese erste glorreiche Waffenthat, er helfe weiter!" Während wir uns hier noch der Freude über diesen Sieg hingaben, kam schon die Nachricht von Wörth mit dem Befehl des Königs: es soll Viktoria geschossen werden! Dann freilich kamen die furchtbar ernsten Tage von Metz, drei Schlachten, eine immer blutiger wie die andere. In die Siegesdepeschen des Königs mischt sich manches Wort der Sorge und der Klage, er erzählt von den Gefallenen und fügt hinzu: „ich fürchte mich zu fragen". Der Erfolg von Metz war dafür aber auch von entscheidender Bedeutung, und was Prinz Friedrich Karl erst in den Schlachten und dann in der Belagerung der Festung geleistet hat, würde ihm dauernden Ruhm eingetragen haben, auch wenn er nicht der Neffe des Königs wäre. Diesen aber sehen wir siegreich fortschreiten; es folgt der Tag von Sedan, der Jubeltag für alt und jung im deutschen Reiche. Als wir ihn das erstemal begingen, da fand die Siegesnachricht überall ihren Weg in die Schulstuben. Die Direktoren versammelten, wie auf Verabredung, auf der Stelle ihre Schüler, lasen ihnen den 21. Psalm: Der König hat große Ehre an deiner Hilfe, du legest Lob und Schmuck auf ihn. Dann aber wurden die Kinder nicht länger in der Stube gehalten; sie stürmten durch die Straßen und sangen das Lied von der Wacht am Rhein; ihre jungen Herzen aber waren voll von Liebe und Dank gegen den König, welcher ihnen einen solchen Festtag bereitet hat. Die Erinnerung an denselben werden sich wohl alle bis an den Abend ihres Lebens bewahren. Dem König war noch eine besondere Freude gelassen. Als Napoleon am 2. September ihm seinen Degen überreichte und fragend sagte: „Ich stand gegen Prinz Friedrich Karl", konnte ihm der König antworten: „Sie kämpften gegen meinen Sohn." Was dieser aber empfand, das sprechen die unvergeßlichen Worte aus, welche er unter dem unmittelbaren Eindruck des geschichtlichen Ereignisses, „das ihm wie ein Traum war", an seine Gemahlin schrieb:

„Wenn ich mir denke, daß nach einem großen glücklichen Kriege ich während meiner Regierung nichts Ruhmreicheres mehr erwarten konnte und ich nun diesen weltgeschichtlichen Akt erfolgt sehe, so beuge ich mich vor Gott, der allein mich, mein Heer und meine Mitverbündeten ausersehen hat, das Geschehene zu vollbringen, und uns zu Werkzeugen seines Willens bestellt hat. Nur in diesem Sinne vermag ich das Werk aufzufassen, um in Demut Gottes Führung und Seine Gnade zu preisen."

Die allgemeine Erwartung, daß der Krieg nunmehr ein Ende erreichen würde, täuschte: es galt noch viel Umsicht, Mut und Ausdauer

zu bewähren; indes war der Krieg mit dem Tage von Sedan und der Einschließung von Paris entschieden, und so geschah es, daß am 18. Januar 1871 die deutschen Fürsten dem König Wilhelm von Preußen die deutsche Kaiserkrone antrugen. Er nahm sie an und richtete folgende Worte an sein deutsches Volk:

„Wir übernehmen die Kaiserliche Würde in dem Bewußtsein der Pflicht, in deutscher Treue die Rechte des Reichs und seiner Glieder zu schützen, den Frieden zu wahren, die Unabhängigkeit Deutschlands, gestützt auf die geeinte Kraft seines Volkes, zu verteidigen. Wir nehmen sie an in der Hoffnung, daß dem Deutschen Volke vergönnt sein wird, den Lohn seiner heißen und opfermütigen Kämpfe in dauerndem Frieden und innerhalb der Grenzen zu genießen, welche dem Vaterlande die seit Jahrhunderten entbehrte Sicherung gegen erneute Angriffe Frankreichs gewähren. Uns und Unseren Nachfolgern an der Kaiserkrone wolle Gott verleihen, allezeit Mehrer des Deutschen Reichs zu sein, nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung."

Vierundsiebzig Jahre war der König alt, als er mit der Kaiserkrone geziert seinen Einzug in der Reichshauptstadt hielt, den ersten deutschen Reichstag eröffnete, das Fest, welches ihm die Stadt Berlin gab, annahm und reiche Ehrenbezeugungen an seine Räte und Feldherren austeilte; wohl hätte er ein Recht gehabt, nun auszuruhen; ihm aber waren alle Erfolge nur neue Aufgaben. Als träte er ganz frisch in die Arbeit, unternahm er es, das äußerlich geeinte Reich innerlich fest zusammenzuschließen und seinem Bestande sichre Grundlagen zu geben. Die erste Sorge war sein Verhältnis zu den deutschen Fürsten. Die Demut, in welcher er am 2. September den überwundenen Feind mit überraschender Schonung behandelt hatte, erschien den Bundesgenossen gegenüber in noch schönerem Lichte. Keine Spur von Überhebung; vielmehr Schonung jeder Empfindung, Rücksicht sogar auf jede Eigenart, und bald genug hatte er es erreicht, daß alle Fürsten vertrauend, liebend zu ihm aufsahen und ihm die innere Berechtigung zu dem anerkannten, was er gewonnen; ja es kam dahin, daß selbst auswärtige Herrscher diese Empfindungen teilten. Den Beweis davon haben wir am 16. März bei der Beerdigungsfeier gesehen, welche bis jetzt ihresgleichen nicht hat.

Was unser verewigter Kaiser und König dann innen im Lande gethan hat, wie er ihm neues Recht gegeben, seinen Handel und Verkehr gehoben, ihm Seewege geöffnet, seine hohen und niederen Schulen vermehrt und verbessert, seine Kirchen gepflegt, das haben wir bis in die letzten Tage hinein mit erlebt. Lassen Sie mich also nur des Einen gedenken, wie er auch in dem Sinne ein Landesvater geworden ist, daß er alle seine Kinder mit gleicher Liebe umfaßte und noch in seinen letzten

Jahren es seine besondere Sorge sein ließ, das Alter des Arbeiters und die Familie des bei der Arbeit kraftlos gewordenen Mannes vor Not zu sichern. An einem seiner letzten Geburtstage hat er gesagt: „Wie lange ich noch leben werde, weiß ich nicht; daß ich aber meine Schuldigkeit thun werde, solange ich lebe, das weiß ich". Dies Versprechen hat er erfüllt und ist getreu geblieben, bis der Herr ihn sanften Weges zur ewigen Ruhe führte.

Wir haben im Geiste an seinem Sterbelager gestanden, haben ihn in seinem Sarge gesehen, sind Zeugen seines Begräbnisses gewesen und preisen Gott, der uns solchen Kaiser geschenkt hat.

Von den Gedichten, die zu seinen Ehren jetzt schon erklungen sind, wird manches diese Tage überdauern. Auf mich hat eines einen besonders tiefen Eindruck gemacht, in welchem der Dichter den Kaiser auf die Frage, warum er jetzt gerade von uns geschieden sei, die Antwort geben läßt:

— — — — — „Die heißesten Gebete
Um die Genesung für den einz'gen Sohn
Hab' täglich ich hierher gesandt zum Himmel —
Sie ward ihm nicht! . . Da, kurz, mit einem Ruck
Entschloß ich mich, die Reise selbst zu machen,
Um selbst hier an den lichtumfloss'nen Stufen,
Wo ew'ge Weisheit, ew'ge Güte thronen,
Die Gnade für den Sohn mir zu erfleh'n . . . ."

Wir stehen still und blicken zurück, und mancher fragt wohl, wenn er von den Denkmälern liest, welche dem Verewigten errichtet werden sollen: „Wie wird die Aufschrift lauten?" Da erinnere ich mich, wie Jakob Grimm 1859 in seiner Rede auf Schiller empfohlen hat, einfach zu schreiben: Schiller. Ebenso müßte auf unsers Kaisers Denkmale nur stehen: **Kaiser Wilhelm.** Mehr als diese beiden Worte kann kein anderer Ausdruck sagen, am wenigsten die viel gebrauchte Bezeichnung: „Wilhelm der Siegreiche"; denn diese trifft doch nur wenige Jahre aus einem langen Leben, in welchem kein Tag verloren war. Am nächsten würde es unsern Empfindungen kommen, wenn man ihn den Getreuen nennen möchte; aber wir brauchen uns keine Gedanken zu machen, die Nachwelt wird ihn den Großen nennen und als ebenbürtig an Friedrich und Friedrich Wilhelm reihen.

Nun denn: Vale senex imperator!*) Wir aber erheben vertrauensvoll unser Auge zu dem erlauchten Kaiser Friedrich. Der Sieger von Nachod, Königgrätz, Weißenburg, Wörth und Sedan, der begeisterte Förderer der Künste, Wissenschaften und aller ideellen Bestrebungen im Reiche, der treue fromme Sohn, welcher 1878 in schwerer Zeit dem Vater zur Seite gestanden hat, ist uns kein fremder Herr, und seine hohe Gemahlin, die Protektorin unseres Lyceums, hat uns zahlreiche Beweise ihrer Huld gegeben.

*) Inschrift über dem Brandenburger Thor von Berlin am 16. März 188

So halten wir uns denn an das Wort des Dichters*):

Der Kaiser ist gegangen,
Doch Hohenzollern lebt.

Der Baum, der uns beschattet,
Hat Saft und frisches Blut,
Der alte Königsadler
Hat junge Heldenbrut!

Kommt, Männer, Weiber, Kinder,
Die Knie' herabgesenkt,
Zu Gott empor die Hände,
Der alles weiß und lenkt;

Erhöre, du im Himmel,
Des deutschen Volks Gebet:
Gott segne Hohenzollern,
Wo es auch geht und steht!

---

*) Ernst v. Wildenbruch.

Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens.

Von Dr. phil. H. Keferstein,

Seminar-Oberlehrer in Hamburg.

Wollte man die Geschichte darüber befragen, wem die Aufgabe der Unterweisung und Erziehung der Jugend im Laufe der Jahrhunderte und bei den verschiedenen Völkern zugefallen sei, so würde man *als Hauptvertreter* derselben *zuerst* Haus und Familie, *sodann* die gesamte sich traditionell fortpflanzende Volks- und Stammessitte, *ferner* den Grad der in verschiedenen Lebensgemeinschaften erreichten Kultur, sofern sich diese gleich der allgemein herrschenden Sitte zu erhalten und weiter zu entwickeln strebt, sodann namentlich die Vertreter und Häupter der religiösen und staatlichen Verbindungen kennen lernen. Dabei findet sich zugleich eine vielfach noch völlig unbewußt vorgehende, gleichsam nur instinktiv erfolgende Beeinflussung der Mündigen auf die jüngeren Generationen. Zu einem *bewußten* Hinarbeiten auf die Unterweisung und Erziehung konnte es überhaupt nur bei höher entwickelten Völkern kommen, und auch da bleibt es Jahrhunderte hindurch lediglich bei vereinzelten schwachen Anfängen einer besonders ausgeprägten pädagogischen Doktrin. Man begnügt sich u. a. damit die Hauptlehren der Religion und Moral dem jungen Geschlechte einzupflanzen. Ein auf eine gesteigerte intellektuelle Bildung hinarbeitender Unterricht beschränkt sich namentlich in den alten orientalischen Staaten auf das künftige Priestertum. Einem tieferen Eindringen in die einschlagenden Fragen der Jugendführung begegnen wir im Grunde zuerst bei den alten griechischen Denkern, welche in ihren Systemen einer Staats- und Moralphilosophie auch die Ziele und Mittel der Erziehung wie des Unterrichts ins Auge faßten. Offenbar ist, wie in Griechenland, so in Rom die über die Grenzen des Hauses hinausgehende Jugendbildung vorwiegend Sache des Staates. Erst im christlichen Mittelalter gewinnt dann das religiös-kirchliche Element aufs neue das Führeramt in der Lösung und Aufstellung pädagogischer Fragen. Jahrhunderte hindurch dreht sich eine Schulbildung lediglich um die Vorbereitung auf geistliche Ämter, wie die Lehrer und Erzieher selbst auch dem Klerus angehören. Eine gelehrte Bildung selbst unserer deutschen Könige und ihrer [illegible] beiderlei

So halten wir uns denn an das Wort des Dichters*):

Der Kaiser ist gegangen,
Doch Hohenzollern lebt.

Der Baum, der uns beschattet,
Hat Saft und frisches Blut,
Der alte Königsadler
Hat junge Heldenbrut!

Kommt, Männer, Weiber, Kinder,
Die Knie' herabgesenkt,
Zu Gott empor die Hände,
Der alles weiß und lenkt;

Erhöre, du im Himmel,
Des deutschen Volks Gebet:
Gott segne Hohenzollern,
Wo es auch geht und steht!

---

*) Ernst v. Wildenbruch.

Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens.

Von Dr. phil. H. Keferstein,
Seminar-Oberlehrer in Hamburg.

Wollte man die Geschichte darüber befragen, wem die Aufgabe der Unterweisung und Erziehung der Jugend im Laufe der Jahrhunderte und bei den verschiedenen Völkern zugefallen sei, so würde man als Hauptvertreter derselben zuerst Haus und Familie, sodann die gesamte sich traditionell fortpflanzende Volks- und Stammessitte, ferner den Grad der in verschiedenen Lebensgemeinschaften erreichten Kultur, sofern sich diese gleich der allgemein herrschenden Sitte zu erhalten und weiter zu entwickeln strebt, sodann namentlich die Vertreter und Häupter der religiösen und staatlichen Verbindungen kennen lernen. Dabei findet sich zugleich eine vielfach noch völlig unbewußt vorgehende, gleichsam nur instinktiv erfolgende Beeinflussung der Mündigen auf die jüngeren Generationen. Zu einem bewußten Hinarbeiten auf die Unterweisung und Erziehung konnte es überhaupt nur bei höher entwickelten Völkern kommen, und auch da bleibt es Jahrhunderte hindurch lediglich bei vereinzelten schwachen Anfängen einer besonders ausgeprägten pädagogischen Doktrin. Man begnügt sich u. a. damit die Hauptlehren der Religion und Moral dem jungen Geschlechte einzupflanzen. Ein auf eine gesteigerte intellektuelle Bildung hinarbeitender Unterricht beschränkt sich namentlich in den alten orientalischen Staaten auf das künftige Priestertum. Einem tieferen Eindringen in die einschlagenden Fragen der Jugendführung begegnen wir im Grunde zuerst bei den alten griechischen Denkern, welche in ihren Systemen einer Staats- und Moralphilosophie auch die Ziele und Mittel der Erziehung wie des Unterrichts ins Auge faßten. Offenbar ist, wie in Griechenland, so in Rom die über die Grenzen des Hauses hinausgehende Jugendbildung vorwiegend Sache des Staates. Erst im christlichen Mittelalter gewinnt dann das religiös-kirchliche Element aufs neue das Führeramt in der Lösung und Aufstellung pädagogischer Fragen. Jahrhunderte hindurch dreht sich eine Schulbildung lediglich um die Vorbereitung auf geistliche Ämter, wie die Lehrer und Erzieher selbst auch dem Klerus angehören. Eine gelehrte Bildung selbst unserer deutschen Könige und ihrer Abkömmlinge beiderlei

So halten wir uns denn an das Wort des Dichters*):

Der Kaiser ist gegangen,
Doch Hohenzollern lebt.

Der Baum, der uns beschattet,
Hat Saft und frisches Blut,
Der alte Königsadler
Hat junge Heldenbrut!

Kommt, Männer, Weiber, Kinder,
Die Knie' herabgesenkt,
Zu Gott empor die Hände,
Der alles weiß und lenkt;

Erhöre, du im Himmel,
Des deutschen Volks Gebet:
Gott segne Hohenzollern,
Wo es auch geht und steht!

---

*) Ernst v. Wildenbruch.

Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens.

Von Dr. phil. H. Keferstein,
Seminar-Oberlehrer in Hamburg.

Wollte man die Geschichte darüber befragen, wem die Aufgabe der Unterweisung und Erziehung der Jugend im Laufe der Jahrhunderte und bei den verschiedenen Völkern zugefallen sei, so würde man als Hauptvertreter derselben zuerst Haus und Familie, sodann die gesamte sich traditionell fortpflanzende Volks- und Stammessitte, ferner den Grad der in verschiedenen Lebensgemeinschaften erreichten Kultur, sofern sich diese gleich der allgemein herrschenden Sitte zu erhalten und weiter zu entwickeln strebt, sodann namentlich die Vertreter und Häupter der religiösen und staatlichen Verbindungen kennen lernen. Dabei findet sich zugleich eine vielfach noch völlig unbewußt vorgehende, gleichsam nur instinktiv erfolgende Beeinflussung der Mündigen auf die jüngeren Generationen. Zu einem bewußten Hinarbeiten auf die Unterweisung und Erziehung konnte es überhaupt nur bei höher entwickelten Völkern kommen, und auch da bleibt es Jahrhunderte hindurch lediglich bei vereinzelten schwachen Anfängen einer besonders ausgeprägten pädagogischen Doktrin. Man begnügt sich u. a. damit die Hauptlehren der Religion und Moral dem jungen Geschlechte einzupflanzen. Ein auf eine gesteigerte intellektuelle Bildung hinarbeitender Unterricht beschränkt sich namentlich in den alten orientalischen Staaten auf das künftige Priestertum. Einem tieferen Eindringen in die einschlagenden Fragen der Jugendführung begegnen wir im Grunde zuerst bei den alten griechischen Denkern, welche in ihren Systemen einer Staats- und Moralphilosophie auch die Ziele und Mittel der Erziehung wie des Unterrichts ins Auge faßten. Offenbar ist, wie in Griechenland, so in Rom die über die Grenzen des Hauses hinausgehende Jugendbildung vorwiegend Sache des Staates. Erst im christlichen Mittelalter gewinnt dann das religiös-kirchliche Element aufs neue das Führeramt in der Lösung und Aufstellung pädagogischer Fragen. Jahrhunderte hindurch dreht sich eine Schulbildung lediglich um die Vorbereitung auf geistliche Ämter, wie die Lehrer und Erzieher selbst auch dem Klerus angehören. Eine gelehrte Bildung selbst unserer deutschen Könige und ihrer Abkömmlinge beiderlei

Geschlechts ist und bleibt im Mittelalter vorwiegend Sache der Klöster oder einzelner, wegen ihrer Gelehrsamkeit näher an die Höfe gezogener, geistlicher Herren. Was in den Kreisen des Rittertums an eigentlichem Wissenskapital gesucht wird, empfängt man nicht minder aus geistlicher Hand. Endlich regt sich in den mehr und mehr sich zu Wohlstand und politischem Ansehen emporarbeitenden Städten das Verlangen nach einer das Bürgertum und somit das Volk unmittelbar berührenden und dasselbe kultivierenden Jugendbildung. Neben die spezifisch geistlichen Unterrichtsanstalten drängen sich von städtischen Magistraten eingerichtete und unterhaltene Stadtschulen. Mit dem Kampfe gegen das mächtige Rom verband sich und mußte sich auch ein Kampf innerhalb des Unterrichts- und Erziehungswesens verbinden, wenn anders die Ideen und Aufgaben der Reformation auf die Dauer und gründlich gelöst werden sollten. Ein Blick auf Luthers Sendschreiben an die Ratsherren deutscher Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten und unterhalten sollten, sowie auf zahlreiche in deutschen Städten erwachsene Schulordnungen liefert den Beweis, daß es in protestantischen Kreisen um die Anerkennung der Alleinherrschaft der Kirche im Felde des Jugendunterrichts geschehen war. Und wie die Führung der Schule nur noch teilweise als Sache der Kirche, daneben auch als eine Angelegenheit der weltlichen Obrigkeit gelten soll, so wird auch der Bildungs- und Wissensanspruch für immer weitere Kreise erhoben, so ist man auch darauf aus, die bisherigen Schranken vorwiegend geistlicher Unterweisung zu durchbrechen. Wie den städtischen Obrigkeiten empfiehlt Luther auch den Fürsten die Fürsorge für hohe Schulen und Universitäten. Kurz: man ist auf dem Wege, aus der ausschließlichen Kirchen- eine Staats- und Volksschule zu entwickeln. In protestantischen Ländern verbleibt nun auch im großen Ganzen wenigstens der Dualismus von staatlicher und kirchlicher Leitung der Schule, wobei freilich nicht zu übersehen sein wird, daß je nach den jedesmaligen Strömungen auf kirchlich-staatlichem Gebiete die Leitung der öffentlichen Schulen einen mehr kirchlichen oder aber politischen Charakter angenommen habe.

Während nun aber in vorwiegend protestantischen Ländern die Schulleitung ohne besondere Bedenken von Staat und Kirche gemeinsam geführt werden konnte, arbeitet die römische Kirche unablässig auf die Rückgewinnung ihres Oberaufsichtsrechts über die Schulanstalten und somit auf die Beseitigung der Staatsschule hin. Und mit Rücksicht auf derartige Ansprüche der Ultramontanen wird ganz besonders von einem Kampf um die Schule zu reden sein; doch wird sich herausstellen, daß dieser Kampf noch weitergehende Dimensionen angenommen habe und annehmen kann.

Daß es sich beim Kampfe um die Schule nicht allein um die Oberleitung derselben, also z. B. um die gesamte Organisation des Unterrichtswesens, um Bestimmung der Lehrprogramme, Lehrweise, Lehrmittel, Lehrkräfte u. s. w. handle, sondern im Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens auch eine Reihe anderweitiger streitiger Punkte vorhanden sind,

wollen wir an einigen Beispielen zu beweisen suchen. Und zwar dies in der Weise, daß wir die sich einander gegenüberstehenden Meinungen über solche streitige Punkte aufführen.

I. In betreff der Volksschule.

1. Die Volksschule soll durchweg eine mehrklassige sein.
2. Dieselbe soll einen achtjährigen Lehrkursus umfassen.
3. Die Lehrziele derselben sollen diejenigen einer gehobenen Bürgerschule sein, und also z. B. wenigstens eine fremde Sprache, ferner die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit einer angemessenen Stundenzahl umfassen.
4. Die Volksschule soll eine gleichmäßig für die Kinder aller Stände eingerichtete und allen zugängliche sein.
5. Die unteren und mittleren Klassen der Volksschule sollen zugleich als Vorbereitungsklassen für den Besuch höherer Fachschulen, wie des Realgymnasiums und Gymnasiums gelten, so daß bei diesen letzteren die sogenannten Elementar-Vorschulklassen wegfallen.
6. Der Besuch der Volksschule ist unentgeltlich oder es ist ein minimales Schulgeld je nach den Vermögensumständen der Eltern zu fordern.
7. Der Bedarf an Unterrichtsmaterialien ist den Kindern unentgeltlich zu liefern.
8. Der Religionsunterricht sei in allen Klassen auf zwei wöchentliche Lehrstunden beschränkt und werde den Kindern verschiedener Konfessionen von Lehrern ihrer Konfession erteilt. In der christlich-evangelischen Schule beschränke sich der Religionsunterricht auf die Einführung in die biblischen Schriften und das Kirchenlied, auf Kirchen- und — wenigstens in der obersten Klasse — auf Religionsgeschichte.
9. Die Volksschule sei eine Simultanschule.

Diesen Sätzen und Forderungen gegenüber stehen etwa folgende:

1. Die Volksschule kann auf dem Lande, wenigstens in kleineren Dörfern, aus finanziellen Gründen nur eine einklassige sein.
2. Die Volksschule gliedere sich, je nach den Vermögensverhältnissen und der sozialen Stellung der Eltern in eine niedere und höhere, und zwar in der Weise, daß von ersterer z. B. jeder fremdsprachliche Unterricht ausgeschlossen und das Lehrprogramm auch z. B. im naturwissenschaftlich-mathematischen Gebiete beschränkter bleibt.
3. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien ist auf die niedere Volksschule zu beschränken.
4. Den Gymnasien und Realgymnasien verbleiben — aus Gründen der Einheitlichkeit ihrer Gesamtwirksamkeit — ihre Elementar-Vorklassen.
5. Der Religionsunterricht soll mit wöchentlich 3—4 Lektionen bedacht werden und sich namentlich auch auf Katechismuslehre erstrecken.
6. Die Volksschule sei eine Konfessionsschule.

II. In betreff der Gymnasien.

1. Der sprachliche Unterricht umfasse außer Latein und Griechisch nur noch eine lebende fremde Sprache.
2. Derselbe beginne mit dem Latein in der untersten eigentlichen Gymnasialklasse.
3. An das Latein schließe sich das Griechische und Französische.
4. Von naturwissenschaftlichen Fächern wird von Sekunda ab nur Physik — mit wöchentlich 1—2 Stunden — gelehrt.
5. Der geographische Unterricht schließt mit der Tertia ab.
6. Der lateinische Aufsatz ist nach wie vor von der Obersekunda oder Unterprima ab zu leisten.
7. Das griechische Exercitium ist im Interesse der Befestigung in der griechischen Grammatik aufrecht zu erhalten.
8. Nur Abiturienten des Gymnasiums können zum Studium sämtlicher Fachwissenschaften zugelassen werden.

Dem gegenüber:

1. Der neusprachliche Unterricht umfasse außer dem Französischen auch das Englische.
2. Der Sprachunterricht beginne mit dem Französischen als der — im Vergleich zum Latein — in einem jüngeren Alter leichter zu erlernenden Sprache.
3. Bei Bevorzugung der Lektüre der alten Klassiker und der daraus fließenden Litteraturkenntnis ist der lateinische Aufsatz und das griechische Exercitium zu beseitigen. Es werden sich z. B. in Form von Retroversionen und Auszügen aus den gelesenen Stücken der alten Autoren genügende Mittel zur möglichsten Befestigung in den betreffenden Sprachen anwenden lassen.
4. Der naturwissenschaftliche Unterricht erstrecke sich außer auf Naturbeschreibung in den unteren Klassen, auf Physik und Chemie in den oberen.
5. Der geographische Unterricht ziehe sich teils als selbständiges Fach, teils in Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen — (Pflanzen- und Tiergeographie, überhaupt physische Geographie), — mathematischen — (astronomische Geographie) — und Geschichts-Unterricht (Betrachtung des heimatlichen Bodens der geschichtlichen Völker) ꝛc. ꝛc. durch alle Klassen des Gymnasiums.
6. Die Bevorzugung der Gymnasial-Abiturienten hinsichtlich ihrer Zulassung zu akademischen Studien beschränke sich auf die Aspiranten derjenigen Fächer, welche ohne Kenntnis der alten Sprachen nicht betrieben werden können, wie Philologie, Theologie, Geschichte, Jura.
7. Dem Unterricht in der Muttersprache ist im Gymnasium ein möglichst großer Raum zu vergönnen.

III. In betreff des Mädchenunterrichts.

1. Die weiblichen Lehranstalten sollen sich mit ihren Lehrprogrammen den männlichen mehr und mehr nähern. Man richte u. a. weib-

liche Gymnasien ein und gestatte deren Abiturientinnen den Besuch von wissenschaftlichen Hochschulen.

2. Mit Rücksicht auf eine erhöhte und erweiterte Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts sorge man namentlich für verschiedene höhere Fachschulen (weibliche Gewerbeschulen und Akademien).
3. Man gehe bei Einrichtung aller weiblichen Bildungsanstalten von der Annahme aus, daß die geistigen Fähigkeiten beider Geschlechter gleich seien und man demnach gleiche Anforderungen an ihren Intellekt stellen könne.
4. Die Lehrpensen in Knaben- und Mädchenschulen können z. B im Deutschen, der Geschichte, Naturgeschichte die nämlichen sein.

Dem gegenüber:

1. Der eigentümlich geartete körperliche Organismus des Weibes läßt auf eine dem entsprechende, eigenartige seelisch-geistige Beanlagung schließen. Daher verbietet sich eine völlig gleichmäßige unterrichtliche Führung der beiden Geschlechter von selber.
2. Der eigenartig körperlich-seelische Organismus des Weibes weist auf die Vertretung ganz besonderer Aufgaben des Lebens eben durch das weibliche Geschlecht. Die Lösung dieser den Frauen besonders eignenden Aufgaben erheischt naturgemäß auch besondere erziehliche Zurüstung, so daß nahezu gleichartige Anforderungen an die gesamte geistige Leistungsfähigkeit der beiden Geschlechter wider die Natur und deren gesetzmäßige Gegebenheiten streiten.
3. Man wird in weiblichen Unterrichtsanstalten nach wie vor vollauf zu thun haben, um für die Hauptpflichten des weiblichen Berufes vorzubereiten. Die Unterrichts-Ziele (und -Methoden) sind für Knaben- und Mädchenschulen, dem Vorstehenden gemäß, mehrfach verschieden zu stellen (und anzuwenden).
4. Die ungewöhnlichen wissenschaftlichen oder künstlerischen Leistungen einzelner Jungfrauen und Frauen vermögen nicht das von der Natur im allgemeinen an die Hand Gegebene zu widerlegen.

IV. In betreff der Vorbereitung auf den Lehrerberuf.

1. Es ist nur dem Volksschullehrer eine längere und eingehende pädagogische Vorbildung nötig. Den Lehrern der sogenannten höheren Schulen ist hauptsächlich nur fachwissenschaftliche Bildung und daneben ein kleiner Vorgeschmack von pädagogischer Theorie und Praxis zuzumuten.
2. Der Aspirant des Volksschullehreramtes muß sich ein encyklopädisches, ungemein vielseitiges Wissen aneignen. Außerdem fordere man von ihm allerlei Fertigkeiten, wie in Musik, Zeichnen, Turnen 2c. Die Kandidatur des höheren Schulamtes darf sich an eine enger begrenzte Summe von Kenntnissen und wissenschaftlichen Leistungen knüpfen; da kann sich der eine die sprachlich-historische, der andere die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe von

Prüfungsfächern wählen; auf Fertigkeiten wird nur bei den Fachlehrern für Gymnastik, Musik, Zeichnen u. s. w. Rücksicht genommen.

3. Der Volksschullehrer hat vor Antritt eines Amtes eine erste, vor seiner festen Anstellung eine zweite, zur Erlangung eines Rektoratspostens oder zur Anstellung an Mittelschulen noch eine dritte Prüfung abzulegen. Die Kandidatur des höheren Schulamtes wird durch eine einmalige wissenschaftliche Prüfung erlangt; die bei dieser Hauptprüfung weniger günstig ausfallenden Fakulten können durch Nachprüfungen verbessert resp. ergänzt werden.

Dem gegenüber:

1. Die Vorbereitung auf das Volksschulamt könnte und müßte in der Weise zum Abschluß kommen, daß — einen dreijährigen Seminarkursus vorausgesetzt — die allgemein wissenschaftliche Prüfung ans Ende des zweiten Jahres gesetzt würde, dagegen die specifisch pädagogische beim Abgang vom Seminar abgelegt werden müßte. Auch dem Volksschullehrer hätte man schon für die zweite Prüfung die Möglichkeit zur Wahl in sich geschlossener Gruppen von Prüfungsfächern zu schaffen, damit den besonderen Beanlagungen und Neigungen gebührender Raum zur Entwickelung und Ausbildung vergönnt und einem Übermaß von Kraftanstrengung zur Bewältigung eines ungewöhnlich umfangreichen Prüfungsprogrammes vorgebeugt werde. Die viel verspottete „Halbbildung" des Volksschullehrers wird systematisch-officiell durch den encyklopädischen Charakter der betreffenden Prüfungen herbeigeführt. Was an Breite und Vielseitigkeit des Wissens gefordert wird, macht — auf Grund der geistigen Leistungsfähigkeit des Durchschnittsmenschen — eine größere Vertiefung in einzelne Hauptfächer unmöglich.

2. Zur Verhütung nachteiliger Beeinträchtigung der laufenden Berufsgeschäfte des Lehrers empfiehlt sich die Aufhebung einer besonderen Rektoratsprüfung, nachdem bereits erstens die erwähnte Prüfung — über allgemeine Bildung — am Schluß des zweiten Seminarjahres, so wie zweitens die pädagogische Seminar-Abiturientenprüfung und etwa drei Jahre nach dieser eine wissenschaftliche Fachprüfung abgelegt worden war. Man wird auch ohne solch besonderes Rektoratsexamen Gelegenheit finden, die zu einem Rektoratsposten besonders brauchbaren Elemente zu erkennen. Die wissenschaftliche Qualifikation ist bereits durch dreimalige Prüfungen, ist ferner durch die Unterrichtserfolge der Betreffenden zur Kenntnis gelangt. Werden diese oder jene Kenntnisse überhaupt in erster Linie den zum Schulvorsteher geeigneten Mann kundgeben, wird dafür nicht seine Bewährung im Berufe und Leben in ungleich höherem Maße den Ausschlag geben müssen!

3. Dem Rektoratsexamen des Volksschullehrers sollte ein Analogon für die Anwartschaft auf das Direktorium höherer Lehranstalten zur Seite gestellt werden. Schwerlich wird sich für das Gegenteil ein durchschlagendes Motiv ausfindig machen lassen.

4. Im Prüfungsprogramm des Kandidaten des höheren Schulamtes ist unter allen Umständen dem pädagogischen Fache — nach theoretischer wie praktischer Seite — eine gleiche Geltung einzuräumen wie in jeder andern Lehrerprüfungsordnung. Warum will man nur bei einer Gattung des Lehrkörpers eine gediegene pädagogische Bildung auf Grund einer Prüfung dargelegt sehen?!

V. In betreff der Lehrmethode.

1. Es genügt die wissenschaftliche Beherrschung eines Lehrfaches, um in demselben unterrichten zu können.
2. Jedes Lehrfach trägt seine methodische Behandlung in sich selber; die Art und Beschaffenheit einer Wissenschaft drängt von selber zu einer bestimmten Weise ihrer didaktisch-methodischen Handhabung.
3. Jeder fachwissenschaftlich gebildete Lehrer kann und wird sich seine Lehrart gemäß seiner gesamten persönlichen Eigentümlichkeit selbst schaffen.

Dem gegenüber:

1. Die Widerlegung der ersten Behauptung bieten zahlreiche grundgelehrte Männer, die ihr reiches Wissen auch selbst sprachlich kaum weit vorgeschrittenen Jüngern der Wissenschaft, geschweige denn Kindern deutlich und klar zu machen verstanden.
2. Das nötige besondere Studium der Lehrkunst läßt sich aus der sich aufdrängenden Beantwortung von Fragen, wie die folgenden, erkennen: Darf ich bei einem gewissen Alter Interesse und Fähigkeit für meinen Gegenstand voraussetzen? Welche Auswahl des Stoffes habe ich aus meiner Disziplin zu treffen, um das Lernen überhaupt möglich und dann weiter angenehm und erfolgreich zu machen? Welchen Gang muß ich hinsichtlich der Übungen einschlagen, um sichere Resultate durch meinen Unterricht zu erzielen und Lust und Liebe zum Selbststudium hervorzubringen? Wie muß ich vorgehen, um statt in mechanischer, in geistbildender anregender Weise meinen Lehrstoff zu behandeln? Wie muß ich Fragen bilden, Antworten berichtigen? Worauf muß ich beim Antworten achten? In welcher Weise habe ich die Fragen zu verteilen? Was für und wie viele Aufgaben darf ich stellen? Wie muß ich dieselben vorbereiten und überhaupt gestalten, damit sie in einer gegebenen Zeit gelöst werden können? Welche Mittel empfehlen sich zur Aufrechthaltung einer guten Disziplin? Nach welchen Gesichtspunkten habe ich meine Schüler, deren Leistungen und Benehmen im Unterricht zu beurteilen? Welche Art der Korrektur schriftlicher Ausarbeitungen wird die wirksamste sein? Welche Übungen kann ich an die Lektüre eines Autors anknüpfen, um einen möglichst reichen Ertrag an sprachlich-sachlichen Kenntnissen aus derselben zu gewinnen? — wollte behaupten, daß solche und hundert andre Fragen, d ein denkender, gewissenhafter, pädagogisch gebildeter Lehr auf Grund bloßer fachwissenschaftlicher Bildung oder f

tierens oder je so oder so beschaffener Eigenart der Persönlichkeit genügende Beantwortung finden könnten!?

VI. In betreff des Lehrverfahrens nach einer allein seligmachenden Theorie.

1. Es gibt nur eine in allen Stücken wahre, unfehlbare Theorie des Unterrichts, die sich, wie auf Lehrpläne, so auf die Methode des Lehrens erstreckt. Wer dieser nicht huldigt, ist ein trauriger Stümper, ein verächtlicher Vulgärpädagog, der nicht wert ist, dem Bekenner und Vertreter jener Theorie die Schuhriemen zu lösen, dessen etwaige Ausbeugungen von der strikten Observanz des vergötterten Systems sofort mit höhnischem Spott an den Pranger gestellt werden müßen.

2. Es gibt nur einen Weg, die hundertfachen pädagogischen Fragen richtig zu beantworten — der führt durch ein zum ewig geltenden Kanon erhobenes System; wer ihn betreten und glücklich zur Zufriedenheit der Wächter vollenden will, muß sich lediglich des terminologischen Rüstzeugs des angebeteten und beschworenen Systems bedienen. Außerhalb — kein Heil!

Dem gegenüber:

1. Bei der außerordentlichen Schwierigkeit, gerade im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung die immer neu sich darbietenden und zu bewältigenden Aufgaben auf Grund eines hinreichenden Erfahrungsmaterials glücklich zu lösen, erscheint es doppelt angezeigt, die Theorie nie als völlig abgeschlossen, vielmehr als einer fortgesetzten Revision bedürftig zu betrachten. Wo von Unfehlbarkeit von Meinungen, Auffassungen, Behauptungen die Rede ist — es müßte denn im Bereiche der streng exakten Wissenschaften, wie der Mathematik sein — da ist Erstarrung, blinder Autoritätsglaube, bequemes Ausruhen auf vermeintlich errungenen Lorbeern zu besorgen. Da, wo die größte Mannigfaltigkeit individueller Gestaltungen zur Beurteilung und praktischen Behandlung vorliegt — wie dies doch bei der Kinder- und Jugendwelt der Fall ist — da sollte es möglich sein, mit wenig Machtworten über Lehrpläne und Lehrverfahren zu verfügen, da gäbe es ein allein selig machendes Verfahren, da wäre ein schablonenhaftes Vorgehen gestattet?

2. Es müßte sich menschliches Forschen und Erkennen sowie die sprachliche Darlegung des Erkannten ein trauriges Armutszeugnis geben, wenn die Tyrannei der Schulsprache herrschen dürfte, und Gang und Weise des Forschens, Suchens, Darstellens immer nach einem Kommando sich richten sollten. So wenig irgend eine Philosophenschule über sie hinausgehende oder von ihr mannigfach abweichende andre Schulen aufzuhalten und zu verhindern vermochte, so wenig darf sich ein philosophisches System der Gegenwart vermessen wollen, das erste und letzte Wort im Gebiete spekulativer Arbeit gesprochen zu haben.

VII. In betreff der gesamten Zumutungen an die lernende Kindheit und Jugend.

1. Weil es seit Jahren üblich gewesen ist, daß die und die Wissensansprüche an die Jugend gestellt werden, lassen wir dieselben nach wie vor gelten.
2. Weil man die oder jene Kenntnisse von jedem Gebildeten zu erwarten, bei ihm vorauszusetzen pflegt, fordern wir nach wie vor dieselben von der heranwachsenden Jugend.
3. Weil die Unterrichtsbehörden diese bestimmten Unterrichts- oder Lehrprogramme aufgestellt haben, lassen wir dieselben in unseren Schulen gelten.

Dem gegenüber:

1. Die Motive für das Lernpensum der verschiedenen Lebensalter sind nun und nimmermehr in allgemeinen, lediglich auf Gebrauch oder Mode oder vagen Urteilen über das zur Bildung Gehörige beruhenden Ansichten zu suchen, müssen vielmehr aus dem fortgesetzten Studium einmal der kindlichen Natur — nach Seiten z. B. ihrer frei hervortretenden Interessen, ihrer physischen wie geistigen Kräfte —, sodann der im Leben sich offenbarenden realen wie idealen Bedürfnisse abgeleitet werden. Vielleicht bei keiner Sache gilt es so behutsam vorzugehen wie bei den Ansprüchen der Schulen verschiedenster Art. Jedes Übermaß der Forderungen rächt sich einmal früher oder später sicher durch eintretendes Siechtum der seelisch-physischen und geistigen Funktionen, ja selbst der moralischen Anlagen; jedes Fehlgreifen in den Beschäftigungen, Bethätigungen, Lehrstoffen und den daran sich knüpfenden Übungen zieht unfehlbar, bei dem einen mehr, bei dem anderen — je nach Individualität — vielleicht weniger üble Folgen nach sich: wie z. B. in Gestalt von bald eintretender Interesselosigkeit und allen den hieraus sich für das ganze künftige Leben des Kindes ergebenden trüben Erfahrungen.
2. Es gehört zu den bittersten Enttäuschungen, wie der Kinder, so der Eltern, wenn das Ergebnis eines jahrelangen Schulunterrichts ein ziemlich negatives bleibt und das erwartete Resultat etwa in Form von gewissen Prüfungen entweder mit äußerster Mühe oder gar nicht erreicht wird, wenn aber namentlich auch kein Fortbildungstrieb aus dem gesamten Unterrichte mit hinweggenommen wird. Solche niederschlagenden und für die Betreffenden geradezu verhängnisvollen Ergebnisse von Schulstudien sind — abgesehen natürlich von manchen anderen störenden Faktoren — vorwiegend Folge leichtsinnig und ohne pädagogisches Verständnis aufgestellter Lehrprogramme sowie der zu banausischen, unpädagogischen Art der unterrichtlichen und damit verbundenen erziehlichen Thätigkeit.
3. Diejenigen, welche die so oft und viel beklagte geistige Überbürdung der Jugend in Abrede stellen, haben schwerlich ein größeres

Erfahrungsmaterial vor sich gehabt oder sind unfähig, überhaupt aus Erfahrung zu lernen und scharf zu beobachten.

VIII. In betreff des konfessionellen Charakters der Schule.

1. Wenn auch nicht den höheren Lehranstalten, wie den Gymnasien, Gewerbeschulen, Akademien u. s. w. so ist doch der Volksschule der konfessionelle Charakter zu verleihen (wie oben bereits angedeutet).
2. Mit diesem konfessionellen Charakter der Schule hängt zusammen, daß ein wesentlicher Teil der Schulleitung kirchlichen Behörden überantwortet ist und daß alle in die Schularbeit einschlagenden Fragen wesentlich im Geiste und Sinne der betreffenden leitenden Kirche erledigt werden.

Dem gegenüber:

1. Während es die Kirche mit der spezifischen religiösen Belehrung und Erziehung ihrer Glieder oder der noch zu Bekehrenden zu thun hat, liegt der Schule die verschiedenartigste Unterweisung der für das Leben und dessen mannigfache Aufgaben vorzubereitenden Jugend ob. Daraus läßt sich folgern, daß der kirchliche Einfluß auf die Schule sich auf die religiöse Seite der Erziehung zu beschränken hat.
2. Den gesamten Unterricht oder doch denjenigen u. a. in Geschichte, Lektüre, Geographie (?) u. s. w. in das Prokustesbett konfessioneller Gesichtspunkte drängen wollen, widerstreitet so sehr allen pädagogischen und wissenschaftlichen Prinzipien, daß man über derartiges Vorgehen eigentlich jeden Streit für überflüssig erklären sollte.

Es hat uns aber gerade dieser letzt beregte Punkt unmittelbar an die Schwelle des Hauptkampfes um die Schule versetzt, und wir haben diesen im unmittelbaren Anschluß an das zuletzt Erwähnte noch besonders zu beleuchten.

Die um die Schule im engeren Sinne und vorwiegend Kämpfenden sind augenblicklich wohl: der Staat, die Kirche, die Ortsgemeinde (die ja freilich auch zugleich den Staat repräsentieren kann, wie in den noch vorhandenen „deutschen freien Städten") und die Schulgemeinde. Es läßt sich denken, daß jeder der genannten Faktoren entweder allein und selbständig die Schule leiten wolle oder auch gemeinsam mit den anderen oder doch einigen derselben. Nun weiß man, und wir haben auch bereits oben auf diese Thatsache hingewiesen, daß sich die aus der Reformation herausgeborene Schule mehr und mehr zur Staatsschule gestaltet hat, ohne daß gleichwohl auch z. B. der protestantischen Kirche eine Mitvertretung in den die Schule leitenden Behörden versagt worden wäre. Gegen den vorwiegend staatlichen Charakter der modernen Schule hat indessen der Ultramontanismus in schwer zu verhehlender Absicht auf Alleinherrschaft und mit mehr oder minder gutem Erfolg (s. das heutige Belgien!) gekämpft. Seine Ansicht geht offenbar dahin, daß er den unterrichtlich-erziehlichen Einfluß auf die im Schoße seiner Kirche

aufwachsende Generation ganz in seine Hand zu nehmen habe, um alle ihm vorschwebenden kirchlichen Ziele (und mit diesen verbinden sich allerdings nicht wenig zugleich sozial-politische Bestrebungen!) so sicher und umfänglich als nur möglich zu erreichen. Das alte „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft" oder „Wer über die Geister Macht gewinnen will, hat sie frühzeitig zu führen", ist zweifellos das Losungswort für den Kampf aller streng klerikalen Elemente um die Herrschaft über die Schule.

Wir, so sagen sich voraussichtlich die Stimmführer der um die Schule kämpfenden Klerikalen, haben die Mutter aller Gläubigen, die Kirche, in ihren mütterlichen Rechten auf das kräftigste und nachhaltigste zu schützen und zu stützen; das vermögen wir indessen nur dann in genügendem Maße zu thun, wenn wir die Seelen der Kleinen so früh und so lange wie möglich unter unsern besonderen Schutz nehmen und die gesamte Geistesnahrung des jungen Geschlechts bestimmen und auch selber darreichen. Es könnte ja so leicht der böse Feind das Unkraut unter den Weizen säen, die jungen Gemüter uns entfremden, die Geister uns ungefüge und störrig machen. Man weiß, daß uns von seiten namhafter Führer „der Centrumspartei" solcher Kampf um die Schule angekündigt worden ist, und es gilt mit voller Unbefangenheit und unter Erwägung aller in Betracht kommenden Gesichtspunkte einer solchen angesagten Fehde entgegen zu gehen. Vergewaltigungen mögen wir nach keiner Seite befürworten; nur was sich naturgemäß und mit unerbittlicher Logik als das Richtige und Rechte ergibt, soll zur Geltung gebracht werden. Daher prüfen wir ohne jede Voreingenommenheit alle die Momente, welche einer jeden Schulleitung, die diesen Namen mit gutem Grunde führen will, eigen sein und zur Verfügung stehen müssen.

Wer die Schule leiten, also u. a. ihre Lehrziele, Lehrmittel, Lehrweise, Lehrkräfte bestimmen und über dergl. entscheiden will, muß vor allem ein volles klares Verständnis zuerst für die unentbehrlichen Lebensbedingungen und damit zugleich für die Bildungsbedürfnisse eines Volkes und Staates besitzen. Denn die Erfüllung jener Bedingungen ist an gewisse Leistungen physischer wie geistig-moralischer Art, also z. B. an Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten u. a. geknüpft. Mit der Steigerung und Erweiterung der Daseins- und gesamten Lebensziele müssen auch die Kräfte der Intelligenz wie des Gemütes, nicht minder gewisse Geschicklichkeiten, Fertigkeiten — z. B. technischer Art — in einem Volkskörper wachsen und sich mehren. Wie unendlich verschieden gestalten sich die Bildungsbedürfnisse, je nachdem ein Volk auf einer gewissen Kulturhöhe angelangt ist (oder nach einer solchen strebt), oder noch in halber Barbarei dahinlebt. Das Zweite, was zu solcher Einsicht in die berechtigten, ja notwendigen Lebensbedingungen und Bildungsbedürfnisse eines Volkes und Staates auf seiten der Schulleitung (der Kultusbehörde) hinzutreten muß, ist die Veranstaltung, Einrichtung und Unterhaltung der unentbehrlichen Unterrichts- und Erziehungsinstitutionen. Dabei gilt es u. a. mit den Fächern vertraut zu sein, die zu lehren sind, aus diesen das für jede Unterrichtsstufe Angemessene auszuwählen, kurz alle

pädagogischen Fragen zu überschauen und angemessen zu lösen, die innerhalb des Schulwesens gelöst sein wollen. Da läßt sich nun unmöglich von Klerikern erwarten, daß sie z. B. mit den realen Wissenschaften soweit vertraut sein werden, um den Unterricht in denselben zu organisieren und zu beaufsichtigen, etwaige Prüfungen darin abzunehmen. Sofern der Kleriker aus der Anthropologie kein besonderes Studium gemacht hat, wird er aber selbst in allen rein pädagogischen Fragen ratlos dastehen und z. B. über die Methodik des Unterrichts wenig mehr, als jeder Laie zu sagen wissen. Freilich kann sich die klerikale Schulbehörde auch ihrer besonderen Fachmänner — natürlich von bestimmter konfessioneller Färbung — bedienen. Aber wie kommt man denn überhaupt dazu, die Anthropologie oder die aus der Psychologie abzuleitende Didaktik von konfessionellem Standpunkte aus modeln und sich zurechtlegen zu wollen? Menschen zur Frömmigkeit, zu gewissen Glaubensmeinungen, zur Freude an gewissen religiösen Gebräuchen zu erziehen — und das sind doch voraussichtlich Aufgaben einer besonders kirchlichen Erziehung — ist doch wieder etwas ganz anderes, als ihnen mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Unterricht oder Anleitung in Fertigkeiten erteilen. Nicht alle können alles. Soll aber mit dem klerikalen Schulwesen etwa gar gemeint sein, daß man überhaupt nicht für die Lebensbedingungen und Bildungsbedürfnisse eines Volkes, eines Staates, sondern lediglich für ausschließlich kirchliche Zwecke zu bilden habe und nur dazu aufgelegt sei? Das System der Aushungerung von Staat, Nationalität und so manchen anderen vermeintlich rein weltlichen Gemeinschaften ist allerdings der Geschichte ultramontaner Bestrebungen keineswegs fremd geblieben. So schlecht sich ohne Zweifel auch die Römlinge ohne unsere hundertfachen Kulturschätze befinden würden, so wenig sie einem selbst verfeinerten Genußleben den Rücken zu kehren und in alter urchristlich-apostolischer Einfachheit zu leben aufgelegt sein würden, so entschieden haben sie den das Kulturleben hauptsächlich fördernden wissenschaftlichen und sonstigen mit diesen verwandten Strebungen den Bann auferlegt. Doch die Hauptsorge liegt für alle Staaten in der grundsätzlichen Nichtanerkennung ihrer Macht und Hoheit seitens des Ultramontanismus. Indem derselbe die Schule für sich beansprucht, oder aber das Schlagwort „der freien Schule“ hinausgibt, hat er die Emanzipation und Alleinherrschaft der kirchlichen Gemeinschaft zum letzten Ziele. Mindestens will er die volle Gewalt über die Geister haben, will bestimmen was, wieviel, wie und von wem gelehrt werden soll, um jederzeit eine ecclesia militans bereit zu haben. Gesetzt also auch, die Ultramontanen könnten allen Wissensansprüchen genügen, sie besäßen diejenige pädagogische Einsicht, die man von einer Schulbehörde erwarten darf, so würden sie mit ihren letzten und höchsten Bildungszielen inmitten des modernen Staates eine völlig insulare Stellung einnehmen und jede einheitliche nationale Erziehung, damit aber zugleich die Mitarbeit ihrer Laien an der Lösung unabweisbarer staatlich-nationaler Kulturaufgaben unmöglich

Jahren es seine besondere Sorge sein ließ, das Alter des Arbeiters und die Familie des bei der Arbeit kraftlos gewordenen Mannes vor Not zu sichern. An einem seiner letzten Geburtstage hat er gesagt: „Wie lange ich noch leben werde, weiß ich nicht; daß ich aber meine Schuldigkeit thun werde, solange ich lebe, das weiß ich". Dies Versprechen hat er erfüllt und ist getreu geblieben, bis der Herr ihn sanften Weges zur ewigen Ruhe führte.

Wir haben im Geiste an seinem Sterbelager gestanden, haben ihn in seinem Sarge gesehen, sind Zeugen seines Begräbnisses gewesen und preisen Gott, der uns solchen Kaiser geschenkt hat.

Von den Gedichten, die zu seinen Ehren jetzt schon erklungen sind, wird manches diese Tage überdauern. Auf mich hat eines einen besonders tiefen Eindruck gemacht, in welchem der Dichter den Kaiser auf die Frage, warum er jetzt gerade von uns geschieden sei, die Antwort geben läßt:

— — — — — „Die heißesten Gebete
Um die Genesung für den einz'gen Sohn
Hab' täglich ich hierher gesandt zum Himmel —
Sie ward ihm nicht! . . Da, kurz, mit einem Ruck
Entschloß ich mich, die Reise selbst zu machen,
Um selbst hier an den lichtumfloss'nen Stufen,
Wo ew'ge Weisheit, ew'ge Güte thronen,
Die Gnade für den Sohn mir zu ersleh'n . . . ."

Wir stehen still und blicken zurück, und mancher fragt wohl, wenn er von den Denkmälern liest, welche dem Verewigten errichtet werden sollen: „Wie wird die Aufschrift lauten?" Da erinnere ich mich, wie Jakob Grimm 1859 in seiner Rede auf Schiller empfohlen hat, einfach zu schreiben: Schiller. Ebenso müßte auf unsers Kaisers Denkmale nur stehen: **Kaiser Wilhelm.** Mehr als diese beiden Worte kann kein anderer Ausdruck sagen, am wenigsten die viel gebrauchte Bezeichnung: „Wilhelm der Siegreiche"; denn diese trifft doch nur wenige Jahre aus einem langen Leben, in welchem kein Tag verloren war. Am nächsten würde es unsern Empfindungen kommen, wenn man ihn den Getreuen nennen möchte; aber wir brauchen uns keine Gedanken zu machen, die Nachwelt wird ihn den Großen nennen und als ebenbürtig an Friedrich und Friedrich Wilhelm reihen.

Nun denn: Vale senex imperator!*) Wir aber erheben vertrauensvoll unser Auge zu dem erlauchten Kaiser Friedrich. Der Sieger von Nachod, Königgrätz, Weißenburg, Wörth und Sedan, der begeisterte Förderer der Künste, Wissenschaften und aller ideellen Bestrebungen im Reiche, der treue fromme Sohn, welcher 1878 in schwerer Zeit dem Vater zur Seite gestanden hat, ist uns kein fremder Herr, und seine hohe Gemahlin, die Protektorin unseres Lyceums, hat uns zahlreiche Beweise ihrer Huld gegeben.

*) Inschrift über dem Brandenburger Thor von Berlin am 16. März 1888.

So halten wir uns denn an das Wort des Dichters*):

Der Kaiser ist gegangen,
Doch Hohenzollern lebt.

Der Baum, der uns beschattet,
Hat Saft und frisches Blut,
Der alte Königsadler
Hat junge Heldenbrut!

Kommt, Männer, Weiber, Kinder,
Die Knie' herabgesenkt,
Zu Gott empor die Hände,
Der alles weiß und lenkt;

Erhöre, du im Himmel,
Des deutschen Volks Gebet:
Gott segne Hohenzollern,
Wo es auch geht und steht!

*) Ernst v. Wildenbruch.

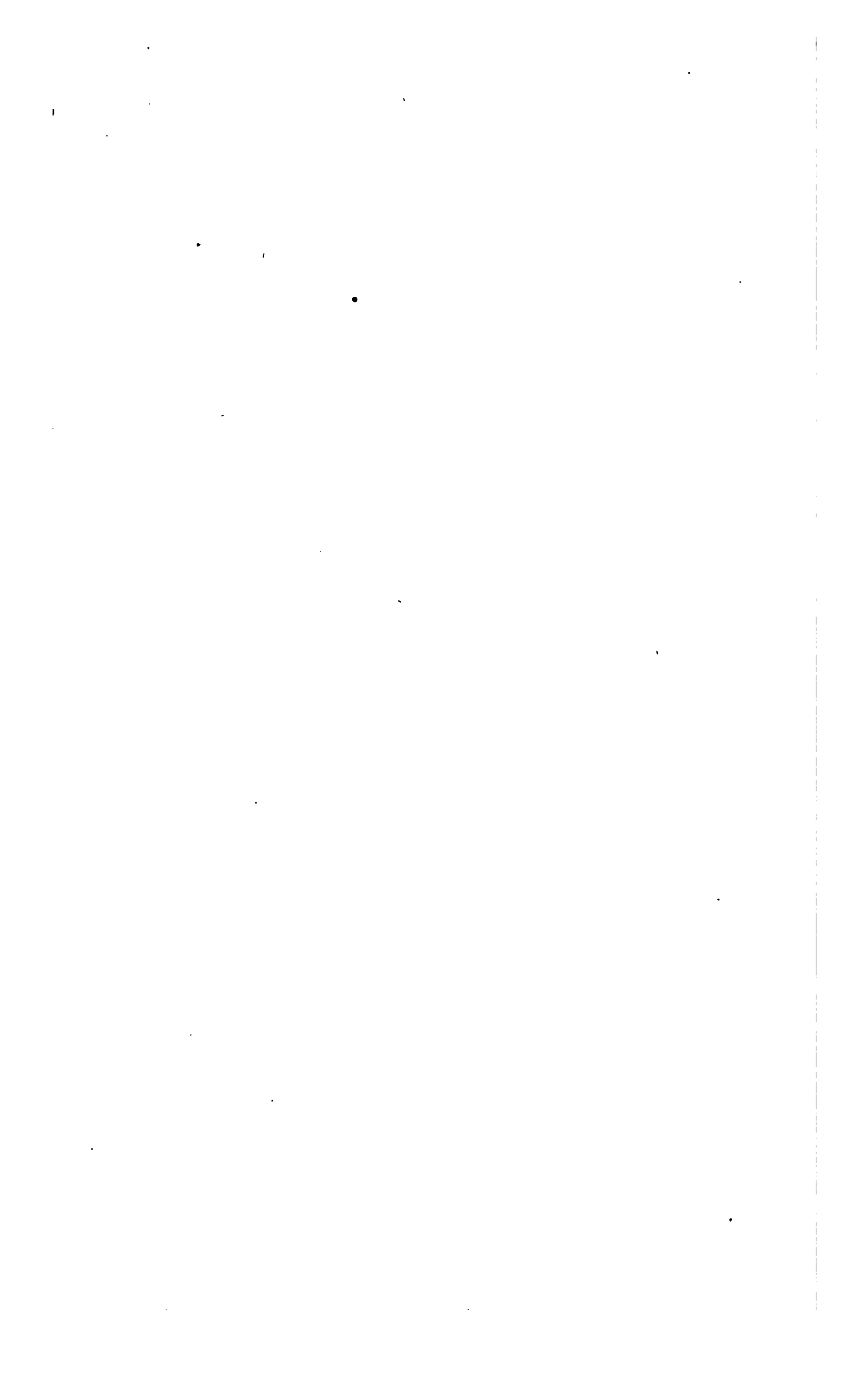
Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens.

Von Dr. phil. H. Keferstein,
Seminar-Oberlehrer in Hamburg.

Wollte man die Geschichte darüber befragen, wem die Aufgabe der Unterweisung und Erziehung der Jugend im Laufe der Jahrhunderte und bei den verschiedenen Völkern zugefallen sei, so würde man als Hauptvertreter derselben zuerst Haus und Familie, sodann die gesamte sich traditionell fortpflanzende Volks- und Stammessitte, ferner den Grad der in verschiedenen Lebensgemeinschaften erreichten Kultur, sofern sich diese gleich der allgemein herrschenden Sitte zu erhalten und weiter zu entwickeln strebt, sodann namentlich die Vertreter und Häupter der religiösen und staatlichen Verbindungen kennen lernen. Dabei findet sich zugleich eine vielfach noch völlig unbewußt vorgehende, gleichsam nur instinktiv erfolgende Beeinflussung der Mündigen auf die jüngeren Generationen. Zu einem bewußten Hinarbeiten auf die Unterweisung und Erziehung konnte es überhaupt nur bei höher entwickelten Völkern kommen, und auch da bleibt es Jahrhunderte hindurch lediglich bei vereinzelten schwachen Anfängen einer besonders ausgeprägten pädagogischen Doktrin. Man begnügt sich u. a. damit die Hauptlehren der Religion und Moral dem jungen Geschlechte einzupflanzen. Ein auf eine gesteigerte intellektuelle Bildung hinarbeitender Unterricht beschränkt sich namentlich in den alten orientalischen Staaten auf das künftige Priestertum. Einem tieferen Eindringen in die einschlagenden Fragen der Jugendführung begegnen wir im Grunde zuerst bei den alten griechischen Denkern, welche in ihren Systemen einer Staats- und Moralphilosophie auch die Ziele und Mittel der Erziehung wie des Unterrichts ins Auge faßten. Offenbar ist, wie in Griechenland, so in Rom die über die Grenzen des Hauses hinausgehende Jugendbildung vorwiegend Sache des Staates. Erst im christlichen Mittelalter gewinnt dann das religiös-kirchliche Element aufs neue das Führeramt in der Lösung und Aufstellung pädagogischer Fragen. Jahrhunderte hindurch dreht sich eine Schulbildung lediglich um die Vorbereitung auf geistliche Ämter, wie die Lehrer und Erzieher selbst auch dem Klerus angehören. Eine gelehrte Bildung selbst unserer deutschen Könige und ihrer Abkömmlinge be-

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.





In demselben Verlage erschien:

Kaiserbüchlein. 1797—1888.

Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I

von

Dr. Bernhard Rogge,

Hof- und Garnisonprediger in Potsdam.

Mit zahlreichen Abbildungen, darunter: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette", um 12 Uhr mittags im Sterbezimmer gezeichnet von **G. Krickel** und „Aufbahrung Kaiser Wilhelms im Dom."

Einzelpreis 50 Pf. Partiepreise für Schulen: von 50 Exempl. an 40 Pf., von 100 Exempl. an 35 Pf., von 500 Exempl. an 30 Pf.

Die gediegene volkstümliche Darstellung des für diese Biographie besonders berufenen Autors, sowie die Ausstattung, welche dieses Kaiserbüchlein aus der Flut ähnlicher Schriften hoch heraushebt, machen es ganz besonders geeignet für ein Gedächtnisbuch von bleibendem Werte, für die Schuljugend sowohl als auch für die Familien und sei deshalb die Verbreitung in den Schulen angelegentlichst empfohlen.

Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein in Elberfeld empfiehlt das Kaiserbüchlein in nachstehenden Worten:

Im Verlage von Velhagen & Klasing ist, verfaßt von Herrn Hof- und Garnisonprediger Bernhard Rogge in Potsdam, ein **„Kaiserbüchlein.** 1797—1888. Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I" herausgekommen, welches ich sowohl wegen seines Textes als auch wegen seiner Ausstattung und seines sehr wohlfeilen Preises nach allen Richtungen hin warm empfehlen kann. Es ist geziert mit 70 Abbildungen, die gut gewählt sind. Besonders ergreifend ist das Schlußbild: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette, gezeichnet am 9. März mittags zwischen 12 und 1 Uhr von G. Krickel" und die auf Seite 104 wiedergegebene letzte Unterschrift des Kaisers, verglichen mit dem früher geführten Namenszuge. Aber auch noch viele andere prächtige Abbildungen finden sich dort, und wer zum verstorbenen Kaiser in guten und bösen Tagen gestanden, wer ihm geholfen hat in seiner schweren Arbeit, wer seinem Herzen besonders nahe getreten ist oder ihm vom himmlischen Vater als geliebter Angehöriger beschieden worden war, dessen ist dort in Wort und in Bild gedacht, so daß man wohl sagen könnte: beim Zählen der Häupter der Lieben da fehlt kein teures Haupt. Der Mittelpunkt der ganzen Darstellung bildet aber immer das Leben des Kaisers; ihn sehen wir in seiner Lebensentwickelung, der ganzen Gestaltung seiner Geistes-, Gemüts-, Herzensrichtung; alle seine vielen liebens- und verehrenswerten Eigenschaften werden in anschaulichster Weise vorgeführt und zugleich in knapper, aber doch eindringlicher und lebensvoller Weise die vielen großen Thaten geschildert, zu deren leitendem Werkzeug ihn die Vorsehung ausersehen. Das Büchlein ist im guten Sinne ein Volksbuch, aber auch schon verständlich für die Jugend. Ich kann es gern zum Gebrauch im Einzelnen, aber auch zu Massenverteilungen empfehlen, da der Preis bei Bezügen in größerer Anzahl (50 Exemplare kosten 20 Mark, 100 Exemplare 35 Mark, 500 Exemplare 150 Mark) ein seiner Ausstattung nach sehr billiger ist.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Juni 1888. [3. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.
Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

I.

Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule

von
Oskar Pache,
Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Redakteur der „Fortbildungsschule“.

II.

Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen

von
A. Patuschka,
Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 50 Pf.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von

W. Meyer-Markau.

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, **Direktor** der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. phil. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Redakteur der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr. phil., Redakteur der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Blümel, Ernst, Mittelschullehrer in Eisleben: Die neueste Geschichte in der Volksschule.

Greßler, J., Hauptlehrer in Barmen: Charakterbildung und die moderne Erziehung.

Helmcke, G., Redakteur der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. phil., Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, Juni 1888.

Die Verlagshandlung: Der Herausgeber:

Velhagen & Klasing. **Wilhelm Meyer-Markau.**

Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule.*)

Von Oskar Pache,
Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Redakteur der „Fortbildungsschule".

Als Gott dem Menschen die Aufgabe stellte, nach der höchst möglichen Vervollkommnung seiner Persönlichkeit zu streben, pflanzte er gleichzeitig in die Seele desselben den Drang, nach dem Besitze aller geistigen und körperlichen Güter zu ringen. Es gab eine Zeit, in der es dem Menschenkinde wohl möglich war, alle ihn umgebenden Dinge der Außenwelt zu beherrschen und alles Wissen und Können des Geschlechtes seiner Tage in seinem Geiste zu vereinigen; jene Tage einer niedrigen Kultur sind aber längst vorüber, und in der Gegenwart sind der wertvollen wirtschaftlichen Güter so viele, ist das Wissen und Können so bedeutend gestiegen, daß die Kraft eines einzelnen Menschen kaum ausreicht, mehr als das Notwendigste auf den beiden Gebieten des Strebens zu erreichen. Es mußte demgemäß, wenn das Ziel des Menschen erreicht werden sollte, eine höhere Kraft eingesetzt werden, und diese umfassendere Macht wurde gegeben mit der Vermehrung der Menschheit und deren Vereinigung zu einer Gemeinschaft. Schon als Kind tritt der Mensch in die Gemeinschaft der Familie, in welcher er zuerst lernt, sich einem gemeinschaftlichen Prinzipe unterzuordnen und für die Durchführung dieses die Familie belebenden Grundsatzes zu arbeiten. Das Prinzip der Familie zwingt die einzelnen Glieder derselben vielfach, auf eigene Wünsche, eigene Rechte zu gunsten der Gesamtheit zu verzichten und auf diesem Wege erlangt die Gemeinschaft ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, sie wird zu einer selbständigen Persönlichkeit, welche die zu ihr gehörigen Einzelwesen umfaßt. Diese thatsächlichen Verhältnisse finden eine Wiederholung in der Gemeinde, im Staate, in den Korporationen aller Art, und der Mensch unserer Tage sieht sich umgeben von einer ganzen Reihe von Gemeinschaften, die ihn bald tragen und stützen, bald vorwärts drängen, bald aufhalten und zur Ruhe zwingen. Es kann sich kein Mensch dieser Tendenz des Zusammenhanges der Einzelwesen entziehen, und das Leben in der Gemeinschaft ist für ihn eben so unentbehrlich als das Licht, die Luft und die Erde.

---

*) Gehalten auf dem 7. deutschen Lehrertage zu Frankfurt a. M. (Pfingsten 1888)

Ein Blick auf die Zustände unserer Tage zeigt uns, daß es namentlich zwei gewaltige Gemeinschaften sind, welche bestimmend auf den einzelnen Menschen einwirken. Als Bürger des Staates verzichtet er auf verschiedene seiner Rechte, verschiedene seiner naturgemäßen Willensäußerungen, die auf die Gesamtheit übergehen und die nunmehr das Recht, den zur persönlichen Einheit erhobenen Willen des Staates ausmachen. Es ist hierbei zu erwägen, daß jeder einzelne Bürger auf einer bestimmten Stufe der Entwickelung steht, die selbstverständlich eine sehr verschiedene ist, und es liegt in der Natur der Dinge, daß dieser Zustand für den Staat nicht ohne Bedeutung bleibt; denn da derselbe aus den einzelnen Bürgern zusammengesetzt ist, wird schließlich die Bildungsstufe der einzelnen Glieder den Entwickelungsstandpunkt des ganzen Staates bestimmen, und es leuchtet ein, daß ein Reich um so kräftiger, gebildeter, wohlhabender sein wird, je mehr starke, geistig hochstehende und reiche Bürger er sein eigen nennt. Hebt sich die Bewohnerschaft eines Landes, mehrt sich deren Besitz an geistigen und sachlichen Gütern, so muß sich auch die Bedeutung und der innere Wert des Staates selbst erhöhen, und darum liegt es im Interesse des staatlichen Gemeinwesens, die Förderung des Wohlbefindens und der Intelligenz seiner Glieder als *seine* wesentlichste Aufgabe zu betrachten. Wie wir wissen, wurde der Wille des Staates gebildet durch die Willensregungen, auf deren eigene Durchführung der einzelne Bürger verzichtet; jemehr nun der Wille der Gesamtheit sich mit dem Willen der Glieder in Übereinstimmung befindet, um so stärker und kräftiger wird der Staat sein und in Erkenntnis dieser einfachen Thatsache sucht der Staat dahin zu wirken, daß der Wille beider Elemente sich deckt, d. h. er läßt die Entschlüsse der Gesamtheit aus den Beratungen der Einzelnen entstehen und läßt die Glieder teilnehmen an der Ausführung dieser Beschlüsse. Der Grundgedanke des Staates führt somit mit Naturnotwendigkeit zu einem streng geregelten Verfassungsleben, das jedem Bürger das Recht der Teilnahme an der Bestimmung des staatlichen Willens, also die möglichste Freiheit gewährt.

Ganz anders liegen die Verhältnisse in dem Gebiete der zweiten Gemeinschaft, unter deren Einflusse der Mensch steht, der Gesellschaft.

Das Leben des Menschen bedingt seine Herrschaft über die Güter der äußeren Welt, die er gezwungen ist, sich dienstbar zu machen und zu erwerben; das ganze Leben besteht in der nach diesem Ziele gerichteten Thätigkeit, die wir Arbeit nennen. Unter den Zuständen, welche heutigen Tages herrschen, ist kein Mensch befähigt, alle die Dinge, welche zur Befriedigung seiner Bedürfnisse notwendig sind, selbst zu erzeugen; es müssen sich demgemäß die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ergänzen; der Besitzer des Stoffes und der Besitzer der Arbeitskraft müssen sich vereinigen und wir sehen, daß der Mensch auch in dieser Beziehung zur Gemeinsamkeit gezwungen ist. Aus diesem Verhältnisse haben sich die verschiedenen wirtschaftlichen Berufszweige und ihre Verbindung durch den Tausch, hat sich das Verhältnis zwischen dem Be-

sitzenden und dem Arbeitenden entwickelt, hat sich der gesellschaftliche Organismus unserer Tage gebildet. Innerhalb dieser weitverzweigten Thätigkeit der Menschheit nimmt zwar jeder einzelne nur eine winzige Stellung ein, dieselbe nimmt aber seine ganze Lebenskraft in Anspruch und füllt sein ganzes Dichten und Trachten aus, dergestalt, daß sie sogar einen bestimmenden Einfluß auf die Entwickelung seiner Persönlichkeit ausübt. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen wirtschaftlichen Gütern wird auch die Anschauungsweise der einzelnen Personen eine durchaus verschiedene und wir können täglich die auseinandergehenden Entwickelungen der Männer der einzelnen Berufskreise beobachten. Die Tüchtigkeit in dem erwählten Arbeitsgebiete wächst von Jahr zu Jahr, macht den Mann dagegen für jede andere Thätigkeit minder geschickt, denn je länger der Schmied den schweren Hammer geschwungen hat, um so viel weniger wird er geeignet sein, die feine Nadel des Schneiders zu führen; der arbeitende Mann wird hierdurch an seine Arbeit gefesselt und es wird ihm schwer, vielfach unmöglich, zu einer anderen, wenn auch höheren Beschäftigung überzugehen. Das Leben des Mannes bestimmt die Anschauungen der Familie, und die Lebensgrundsätze des Ernährers werden auch durch die Glieder der Familie anerkannt und verwirklicht; das Dichten und Trachten, Wünschen und Hoffen des Vaters erfüllt auch die Herzen der Kinder und wenngleich einzelne die Lebenssphäre ihrer Familie durchbrechen, so ist doch die Regel, daß der Sohn dem Beispiele des Vaters folgt und den gleichen Beruf erwählt; die Abhängigkeit in der wirtschaftlichen Gesellschaft erstreckt sich somit selbst auf die nachkommenden Geschlechter und ist das charakteristische Moment der Gesellschaft, das noch dadurch in eine schärfere Beleuchtung gesetzt wird, daß der Besitz der Mittel, welche zum Leben notwendig sind, ihrem Inhaber ein Übergewicht verleiht über denjenigen, der dieselben nicht sein eigen nennt, sondern erwerben muß. Der Mensch kann diese Abhängigkeit mildern, wenn er sich durch besondere Tüchtigkeit über die Leistungen rein mechanischen Charakters zu geistig bedeutenderen Arbeiten emporschwingt; er kann die Abhängigkeit noch weiter beschränken, wenn er durch langen Fleiß und weise Selbstbeschränkung in den Besitz größerer Mittel gelangt: vollständig zu beseitigen aber vermag dieselbe kein Mensch, auch wenn seine Position eine der stärksten innerhalb des wirtschaftlichen Organismus sein sollte.

Das Prinzip des Staates ist die Erhebung aller einzelnen zur größtmöglichen Freiheit, und es ist dasselbe heute in dem konstitutionellen Verfassungsleben und in der Selbstverwaltung ausgesprochen. Das deutsche Reich hat seinen Bürgern sogar das allgemeine Stimmrecht gegeben und es sind hierdurch Millionen einfacher Leute berufen, durch die Vornahme der Wahlen zum Reichstage über die Regungen des nationalen Lebens auf allen Gebieten der Gesetzgebung die ausschlaggebende Entscheidung zu fällen; es sind dies zumeist Leute, die zwar ehrlich und treu ihre Arbeit nachgehen, die sich aber niemals um das Wesen des Staates u[nd] seine Bedürfnisse gekümmert haben. Es leuchtet uns nun ein, daß d[...]

Ziel, welches der Staat verfolgt, nur dann erreicht werden kann, wenn alle Bürger, die zur Teilnahme an der Bildung des Willens der Gesamtheit berufen sind, vollständige Klarheit über dieses Ziel, über die Wege, welche zu demselben führen, über das Leben des Staates und die Funktionen seiner Organe erlangt haben. Der Grundsatz der Selbstverwaltung hat einer großen Anzahl Leute von hochachtbarem Rufe, die keine tiefere Bildung, sondern nur eine größere Lebenserfahrung besitzen, den maßgebenden Einfluß in unsern Gemeinde-, Kirchen- und Schulverwaltungen in die Hand gegeben; in allen Gliederungen des Staatsorganismus und selbst in der Verwaltung der vom deutschen Reiche geschaffenen sozialen Körperschaften hat der „selbstgemachte“ Mann Sitz und Stimme. Wir sind vollständig einverstanden mit diesen Konsequenzen, welche das Prinzip des Staates notwendig gemacht hat, denn die lebendige Teilnahme der Bürger am Willen des Staates erhebt unter allen Umständen den einzelnen am meisten über den engen, und deshalb ihn selber beengenden Kreis seines Einzellebens; sie ist die Bedingung der vollen Entfaltung persönlicher Würde, persönlicher Kraft und mit dieser Erhebung des einzelnen wird ja in vorzüglichster Weise die Entwickelung des Staates selbst gefördert. Soll aber diese Thätigkeit des Bürgers in der Verwaltung rc. rc. eine segensreiche sein, so wird nicht immer eine gereifte Erfahrung ausreichen, sondern es wird eine genauere Kenntnis staatlicher Einrichtungen und wirtschaftlicher Gesetze erforderlich sein, als dieselbe für gewöhnlich vorausgesetzt werden kann und darum wurde in dem ministeriellen Entwurfe der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtes in Österreich mit vollem Rechte gesagt: „Wo das Volk zur Teilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, da darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um allen den Unterricht zu geben, ohne welchen dieses Recht ein Widerspruch wäre.“ Diese Mahnung gilt auch uns, denn auch bei uns ist den großen Massen durch das allgemeine Stimmrecht und die Selbstverwaltung die Verantwortung für die gedeihliche Entwickelung unseres öffentlichen Lebens auferlegt und darum ist es Pflicht, auch Pflicht der Lehrerschaft, dafür Sorge zu tragen, daß das Volk sich dieser Verantwortung in ihrem ganzen Umfange bewußt wird, daß dasselbe zu der Überzeugung gelangt, daß die Beteiligung an den öffentlichen Angelegenheiten keineswegs ein anregender und aufregender Sport, sondern eine ernste, bedeutungsschwere Arbeit ist, daß die erlangten Rechte ihre innere Begründung nur durch gleichzeitige Übernahme einer Reihe von Pflichten erlangen, daß es überhaupt keine Rechte ohne Pflichten gibt. Unserer Nation in ihrer großen Mehrzahl fehlt leider noch immer diese wahrhaft sittliche Überzeugung und darum begegnen wir bei jeder Gelegenheit der Thatsache, daß Tausende von ihren bürgerlichen Rechten Gebrauch machen in der blinden Gefolgschaft von Männern, deren Ausspruch ihnen maßgebend erscheint; ohne eigenes Urteil über die Bedürfnisse des Staates und seine Organe sind sie willkommenes Material für alle diejenigen, welche die leidenschaftliche Agitation mit fanatischem Eifer betreiben, und die Unkenntnis liefert die

Haken, an denen die Demagogen ihre irrigen Lehren in den Köpfen aufhängen. Darum, meine Herren, lassen Sie uns durch frühzeitige und streng sachliche Aufklärungen diese Haken beseitigen helfen; lassen Sie uns durch klare Darstellung der wichtigsten Grundsätze der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre das selbständige Nachdenken fördern und den Grund zur eigenen Überzeugung in öffentlichen Dingen legen; dann werden viele unserer Schüler nicht mehr demjenigen folgen, der am meisten verspricht, sondern sie werden zu der Überzeugung gelangen, daß das Ganze nur gedeihen kann, wo an Stelle des Hasses und Zornes der zielbewußte und opferbereite Gemeinsinn die Herzen der Bürger lenkt und leitet.

Unter dem Einflusse der Dampfkraft, der Verkehrsmittel des 19. Jahrhunderts und der Arbeitsteilung hat die Wirtschaft des Menschen eine so großartige Verzweigung angenommen, daß selbst die einzelne Produktion oft in so viele Unterabteilungen zerfällt, daß nur wenige die zur Herstellung des Gesamtproduktes erforderlichen Leistungen zu übersehen vermögen. Der wirtschaftliche Organismus hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte in einer Art und Weise ausgedehnt, daß wir nicht mehr von einer Volkswirtschaft reden dürfen, sondern von einer Weltwirtschaft sprechen müssen, und es ist keine Übertreibung, wenn wir sagen, daß für unser eigenes Wohlbefinden das Gelingen der Arbeit derer, die im fernen Amerika wohnen, oft notwendiger ist, als der Erfolg der Nachbarn im nächstgelegenen Städtchen. Daraus folgt, daß es dem Manne ohne volkswirtschaftliche Kenntnisse schier unmöglich ist, den ganzen Aufbau des nationalökonomischen Betriebes zu überblicken und die Menge der ineinander greifenden Kräfte zu verstehen; der Mensch wird aber zur Maschine herabgewürdigt, wenn er ohne Kenntnis der ganzen Produktion Tag für Tag nur seine kleine Arbeitsleistung verrichtet, wenn er nicht eine möglichst gründliche Einsicht in den Aufbau unseres wirtschaftlichen Gebäudes erlangt. Auch die Entwicklung der gesellschaftlichen Zustände der Neuzeit hat den Grundgedanken der Gesellschaft, welche die notwendige Einheit des Ganzen durch die Abhängigkeit des Einzelnen erkaufte, nicht abgeändert. Aber die Volkswirtschaft zeigt zunächst die sittliche Grundlage jener Einheit, indem sie uns beweist, daß das ganze Erwerbsleben unserer Tage nur bestehen und gedeihen kann, wenn an jeder Stelle zielbewußte und pflichtgetreue Leute stehen; daß das große Werk seinen geregelten Gang nur dann inne zu behalten vermag, wenn jedes, auch das kleinste Rädchen zur bestimmten Sekunde an dem vorhergesehenen Platze eingreift; daß für den sicheren und erfolgreichen Betrieb der großen Weltwirtschaft die gewissenhafte Thätigkeit jedes einzelnen Gliedes erforderlich ist, daß es also im Getriebe des Erwerbes der Menschheit kein Arbeitsgebiet gibt, daß so belanglos und unbedeutend wäre, daß es entbehrt werden könnte. Durch eine solche Überzeugung gewinnt naturgemäß auch die einfachste Arbeit einen tiefen sittlichen Wert, und die volkswirtschaftliche Lehre sorgt dafür, daß ein jeglicher die Bedeutung seiner eigenen Arbeitsleistung im Rahmen

des großen Ganzen erkennen erlernt, daß er Respekt vor seiner Thätigkeit gewinnt und Lust und Freude an der Arbeit erlangt. Die volkswirtschaftliche Lehre zeigt ihm, wie Tausende strebsamer Männer durch tüchtige Leistungen die von der Natur der Produktion bedingte Abhängigkeit gemildert, indem sie durch Anstrengung aller Kräfte sich an höhere Stellen emporgeschwungen und sich die Selbständigkeit errungen, in welcher sie durch gewissenhafte Innehaltung der Gesetze der Produktion, durch Benutzung der Vorteile derselben eine geachtete Stellung erworben und erhalten; sie zeigt ihm, wie auch der Staat die Abhängigkeit der Gesellschaft in versöhnender Weise mildert, indem er sich der Schwachen annimmt und dieselben mit seiner starken Kraft schirmt und schützt bei dem Kampfe um das Dasein und bei dem Ringen nach dem Ziele alles Menschentums.

Wenn ich glaube, daß wir nunmehr einig sind in dem Wunsche nach Einführung der fraglichen Unterrichtsgegenstände, so haben wir auch die Genugthuung, daß vor uns schon viele Männer, die es wohl meinten mit ihrem Volke, in derselben Richtung thätig gewesen sind; viele Pädagogen von Francke an gerechnet, die Verfasser der bekanntesten Lesebücher aus den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, Monarchen wie der geistvolle Friedrich der Große 2c., sie alle waren der Überzeugung, daß es notwendig sei, dem Schüler über das Leben in der menschlichen Gemeinschaft und über die bürgerlichen Pflichten und Rechte Aufklärung zu geben. In unserer Zeit richtet man die Aufmerksamkeit der ältesten Zöglinge der Volksschule in Elsaß-Lothringen, der Schweiz, Italien, Schweden-Norwegen und auch in verschiedenen Schulen Deutschlands auf die wesentlichsten Bestimmungen der Verfassung und Organisation des heimatlichen Staates, während man in Frankreich auch noch die wirtschaftlichen Fragen in den Kreis der Erörterung zieht und die Bedingungen erörtert, unter denen der Mensch im Erwerbsleben günstige Resultate zu erreichen vermag. In neuester Zeit ist es der Initiative des Preußischen Geheimen Regierungsrates von Broich zu danken, daß man in vielen Schulen der Provinz Hessen mit günstigem Erfolge im Anschlusse an die übrigen Unterrichtsgegenstände die Besprechung nationalökonomischer Lehren gewagt hat, und es hat sich auch hier gezeigt, daß das Verständnis der Kinder vollständig ausreicht zur eingehenden Besprechung nicht nur der bürgerlichen und wirtschaftlichen Grundtugenden, sondern auch einer ganzen Reihe von Punkten aus der Gesetzgebung und der Volkswirtschaftslehre; die Voraussetzung ist allerdings, daß die Erörterungen im engsten Anschlusse an den Erfahrungskreis der Kinder geschehen, daß geschickt ausgewählte Beispiele und eingewobene Erzählungen als Beweismaterial Verwendung finden. Vor allen Dingen wollen wir uns aber hüten, die Volksschule mit den Grundsätzen der praktischen Volkswirtschaft in Konflikt zu bringen; wer unsere Lesebücher einer aufmerksamen Durchsicht unterzieht, wird fast in jedem derselben einige Stücke finden, welche nationalökonomischen Unsinn an das Tageslicht fördern, und auch in Bezug auf unsere eigene Lehre ist größte Vorsicht

geboten, denn wir versündigen uns geradezu an dem heranwachsenden Geschlechte, wenn wir beispielsweise die Verachtung des irdischen Gutes predigen und die Schüler veranlassen, das wahre Glück nur in der Armut, im Bettlergewande zu suchen. Freilich wird im Verhältnisse zur ganzen Lehre in der Volksschule der zu behandelnde Stoff eng begrenzt werden müssen; denn den Kindern fehlt die eingehendere Kenntnis des praktischen Lebens und der weitere Blick, der zum tieferen Erfassen der Wechselbeziehungen im Leben der Gesellschaft befähigt. Darum wird die Verweisung der in Rede stehenden Unterrichtsgegenstände in die Volksschule unserer Tage wohl manche Aufklärung schaffen und manches Samenkörnlein auf fruchtbaren Boden führen, dieselbe wird aber immerhin nur ein Notbehelf, wenn auch ein dankenswerter, bleiben.

Günstiger liegen die Verhältnisse in der Fortbildungsschule; denn in dieser haben wir Zöglinge, welche schon längere oder kürzere Zeit inmitten des praktischen Lebens stehen, Zöglinge, die schon einen größeren Erfahrungskreis gewonnen haben. Es liegt in der Natur der Dinge, daß der erwählte Beruf das ganze Sinnen und Dichten des jungen Menschen ausfüllt, und daß er in erster Linie für dasjenige Interesse zeigt, was mit dem praktischen Leben in Verbindung steht und ihm dasselbe in seinem eigentlichen Werte verständlich macht. Daher ist die Fortbildungsschule der geeignete Platz für die Erteilung des Unterrichtes in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Je größer die Liebe des Jünglings zu dem erwählten Berufe ist, desto mehr hat er das Bedürfnis, die Vorgänge innerhalb seines Erwerbskreises sich tiefer zu begründen und in Beziehung zu den übrigen Berufszweigen zu setzen, und es bringt derselbe dem Gegenstande, wie die Erfahrung bestätigt, thatsächlich ein ganz besonders lebhaftes Interesse entgegen.

Der Zweck des Unterrichtes wird in der Fortbildungsschule zunächst erreicht, wenn wir dazu beitragen, daß unsere Schüler den Aufbau des staatlichen und des wirtschaftlichen Organismus verstehen, daß sie einen Einblick in die Funktionen der einzelnen Glieder des großen Ganzen erhalten und ein Verständnis für die letzten Ziele alles Lebens im Staate und alles Schaffens und Ringens im Erwerbsleben gewinnen. Wir werden demgemäß in der Gesetzeskunde von der Familie, von der Gemeinde, dem Bezirke und Kreise, dem Staate und Reiche, von der Selbstverwaltung und ihren Voraussetzungen 2c. reden müssen, um zuletzt darauf hinzuweisen, daß ein jeder einzelne die Aufgabe zu lösen hat, durch gewissenhafte und treueste Pflichterfüllung sich des Namens eines guten Bürgers würdig zu zeigen. In der Volkswirtschaftslehre werden wir durch eine geschichtliche Entwickelung der Arbeit den Begriff, den sittlichen Wert und den Umfang der heutigen Arbeit in ihren weiten Verzweigungen klar stellen, werden die Grundlagen alles Gedeihens auf wirtschaftlichem Gebiete zeigen und werden endlich als das Ziel der Arbeit nicht die Fertigstellung irgend eines noch so kunstvollen Produktes, sondern die Erwerbung der Mittel für die Erreichung der sittlichen Zwecke alles Menschentums klar stellen.

Die zweite Aufgabe des Unterrichtes in den Gegenständen, welche heute zur Besprechung stehen, wird meiner Überzeugung nach dadurch gelöst, daß dem Schüler die Bedeutung der Stelle gezeigt wird, die derselbe jetzt im Leben einnimmt und später aller Wahrscheinlichkeit nach einnehmen wird. Es werden in der Gesetzeskunde die hauptsächlichsten Pflichten eines Bürgers darzustellen sein: es wird ausgeführt werden müssen, daß auch schon der Jüngling einen gewissen Umfang von Aufgaben zu lösen hat, und daß der Staat der glücklichste ist, welcher die pflichtgetreuesten Bürger sein eigen nennen kann, wie dasjenige Land am besten gedeiht, dessen Bewohner am freudigsten und mit opferwilligem Gemeinsinn ihren Verpflichtungen gerecht werden. In der Volkswirtschaftslehre aber ist der Beweis zu liefern, wie das gesamte Erwerbsleben nur dann gedeihen kann, wenn die notwendige Einheit aller beteiligten Elemente herrscht, wenn jedes einzelne Glied des gewaltigen Organismus pünktlich und treu sein Tagewerk erfüllt, daß für diese glückliche Entwickelung des Ganzen jedes Arbeitsgebiet notwendig und wichtig ist, daß es eine überflüssige und unbedeutende Arbeit überhaupt nicht gibt, und es ist schließlich unter Berücksichtigung der Arbeitsleistung jedes einzelnen Schülers der Zusammenhang dieses kleinen Pensums mit der gesamten Produktion und dessen Wichtigkeit für das Gedeihen des menschlichen Erwerbslebens überhaupt klarzulegen. Zuletzt besteht aber die Aufgabe des von mir empfohlenen Unterrichtes darin, daß der Sinn für Gesetzlichkeit und Recht geschärft, daß das Verständnis für ein wirtschaftlich richtiges Arbeiten den jungen Leuten vermittelt wird. Wir werden darum aus der Gesetzeskunde die wichtigsten Bestimmungen, welche für das Leben in der bürgerlichen Gemeinschaft zu wissen unbedingt erforderlich ist, durch viele Beispiele erläutert unsern Schülern zur Kenntnis bringen und werden aus der Volkswirtschaftslehre die Jünglinge mit den wichtigsten Gesetzen der Produktion und der Konsumtion, wie mit den Regeln für Entwerfung von Familienbudgets bekannt machen. Es kann sich hierbei weder darum handeln, einzelne Gesetze Paragraph für Paragraph durchzugehen und mit Kommentaren zu versehen, noch auch um die Behandlung eines ganzen volkswirtschaftlichen Systems; der Zweck unseres Unterrichtes wird vollständig erreicht, wenn wir aus jedem der in Rede stehenden Wissensgebiete eine Reihe von Sätzen gewinnen, die wir den Schülern als bleibendes Eigentum für das Leben mitgeben. Bei der Behandlung der Familie z. B. läßt sich leicht der Satz gewinnen, daß „die Familie ist der Grundstock alles menschlichen Glückes," bei der Selbstverwaltung, daß „jedem Rechte eine Pflicht gegenübersteht," daß „der Gemeinsinn die Grundbedingung des Gedeihens einer Gemeinde und eines Staates ist" ꝛc. Wir haben die Summe der religiösen Wahrheiten in Bibelsprüchen und Liederversen ausgedrückt, die wir durch das Gedächtnis den Kindern zum bleibenden Eigentume geben, und wir wissen, daß schon manches Menschenherz in den schweren Tagen der Prüfung an diesem Schatze einen festen Anhalt, sehr oft aber für das sittliche Leben eine klare Richtschnur gefunden hat.

In eben derselben Weise möchte ich die Grundgedanken der für unser jetziges Leben höchst wichtigen Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in knappen Sätzen ausgedrückt und den jungen Leuten als einen Schatz von Gedanken, als einen festen Anhalt, als eine Richtschnur für das praktische Leben mitgegeben wissen, und ich bin der festen Überzeugung, daß diese Sätze, zum vollständigen Eigentume der Schüler geworden, in deren Fleisch und Blut übergegangen, für das Leben im Staate und in der Gesellschaft eben solch hohen Nutzen schaffen werden, wie dies jene Sentenzen aus der religiösen Litteratur für das sittliche Leben der Menschheit thatsächlich gethan haben.

Als Lehrer wissen wir, daß ein wesentliches Moment zur Sicherung der Unterrichtserfolge mit der Forderung: „unterrichte anschaulich“ gegeben ist; in Bezug auf die Gesetzeskunde vermögen wir diesem ersten Gebote alles Lehrens nachzukommen durch geschickte Benutzung der vielen Beispiele und Erzählungen aus der Bibel, der Geschichte und der Gegenwart. Auf dem Gebiete der Volkswirtschaft hat die großartige Verzweigung des Organismus dahin geführt, daß vielen Tausenden fast jeder Einblick in die Thätigkeit ihrer Mitmenschen fehlt, daß denselben das Arbeitsgebiet ihres nächsten Nachbars oft ebenso unbekannt ist, als die Thätigkeit der Chinesen, daß sie infolgedessen auch gar kein Verständnis für die Bedürfnisse anderer Berufszweige und ihrer Angehörigen haben; Groß und Klein geht vollständig gleichgültig an den Werkstätten menschlichen Fleißes, menschlicher Thatkraft und menschlichen Geistes vorüber, ohne ein Interesse an dem Ringen und Schaffen der nächsten Nachbarn zu bekunden. Dieser beklagenswerten Erscheinung kann nur abgeholfen werden durch Anlegung kleiner Lokalmuseen, in welche aufzunehmen sind die Werkzeuge und die Rohmaterialien der heimischen Industrie, die Produkte in ihren verschiedenen Stadien bis zur Vollendung. Diese nach den einzelnen Industriezweigen übersichtlich geordneten Sammlungen geben ein getreues Bild der gesamten Thätigkeit der Bewohner des Heimatortes und gewähren unsern Schülern einen Einblick in das wirtschaftliche Getriebe, der ihnen Respekt vor dem Fleiße und dem Geschicke des Mannes einflößt, der so Tüchtiges geleistet; er sieht, wie die einzelnen Erwerbszweige in einander greifen und lernt seine Arbeitsleistung in ihrem Werte für das ganze Produkt erkennen, was alles nur dazu beitragen kann, die Achtung vor der menschlichen Thätigkeit, die Liebe zur Arbeit und zur Heimat, die Bedeutendes leistet, ganz wesentlich zu fördern. An die Besprechung der Produkte knüpft man die Biographie der Erfinder und Verbesserer dieser Gegenstände, schildert den Kampf, die schrittweise Entwickelung der Helden der Arbeit, die gewöhnlich unter Entbehrungen aller Art und nach Überwindung tausendfacher Schwierigkeiten und Enttäuschungen nach jahrelangem Ringen und Streben zum Ziele gelangt sind, und gar mancher Schüler wird au[illegible] Erzählung dieser Vorgänge ernste Entschlüsse mit von dannen ne[illegible] die früher oder später in die lebendige That umgesetzt werder[illegible]

Meine Herren! In den Stürmen und Wettern einer

hat sich unser Volk die Einheit nach außen erkämpft; stark und mächtig steht die Nation inmitten der übrigen Völker. Um so bedauerlicher aber ist es, daß die Meinungen der Deutschen in Bezug auf das Leben im Innern weit auseinander gehen, daß das Volk auf allen Gebieten des geistigen und wirtschaftlichen Lebens tief zerklüftet ist. In einer solchen Zeit muß es Aufgabe aller, die es gut mit ihrem Volke meinen, sein, die Gegensätze mildern, den Gemeinsinn fördern und die Liebe verbreiten zu helfen. Ich meine, in einer solchen Zeit, da man an Abgründen wandelt, wird es auch die deutsche Lehrerschaft für ihre Pflicht halten, von jedem Mittel Gebrauch zu machen, das in den Tagen des Schwankens einen neuen Halt zu geben vermag — und in der allgemeinen Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre im Unterrichte der Schule erblicken wir ein solches Mittel, das dem nationalen Frieden wohl zu dienen vermag.

Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen.*)

Von A. Patuschka,
Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A.

Die Frage über die Einfügung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Schulen beschäftigt gegenwärtig viele Lehrer- und andere Vereine in Deutschland. Uns Lehrer interessiert sie hauptsächlich nur insoweit, als sie Volks- und Fortbildungsschulen berührt. Auf diese Schulen wird sich darum auch der Vortrag beschränken. Es soll gesprochen werden 1. über die Geschichte dieser Frage; 2. über die Notwendigkeit volkswirtschaftlichen Unterrichts a) aus den Anforderungen des gesamten öffentlichen Lebens, b) der Selbstverwaltung und den Pflichten und Rechten im konstitutionellen Staate, c) des nationalen Lebens, d) teilweise auch für Mädchen; 4. über Stoffauswahl.

I.

Die Volkswirtschaftslehre zerfällt, streng genommen, in die Lehre von der Gesellschaft (Volkswirtschaftslehre i. e. S.) und in die Lehre vom Staate (Gesetzeskunde). Die Geschichte dieser Frage ist so alt wie die Völkergeschichte. Schon Moses verlangt Kenntnis staatlicher Einrichtungen. 5. Mos. 6, 6—7 heißt es: „Die Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern schärfen und davon reden, wenn du in deinem Hause sitzest, oder auf dem Wege gehest, wenn du dich niederlegest oder aufstehest.“ Assaph sagt Ps. 78, 5—7: „Gott richtete ein Zeugnis auf in Jakob, und gab ein Gesetz in Israel, das er unsern Vätern gebot zu lehren ihre Kinder, auf daß die Nachkommen lerneten und die Kinder, die noch sollten geboren werden, wenn sie aufkämen, daß sie es auch ihren Kindern verkündigten, daß sie setzten auf Gott ihre Hoffnung, und nicht vergäßen der Thaten Gottes und seine Gebote hielten.“ Die alten Kulturvölker zeigen, was den Stand der

*) Dieser Vortrag war für die Altenburger Landeslehrerversammlung am 8 und 9. August 1887 in Altenburg bestimmt, wurde aber wegen der in unserem Land sehr erörterten Herbart-Zillerschen Bestrebungen bis auf weiteres zurückgesetzt. Einig geringe Änderungen mußten eintreten, veranlaßt durch den Tod Kaiser Wilhelms I und andere Zeitereignisse.

Freien betrifft, sämtlich beachtenswerte Anfänge einer sozialpolitischen Erziehung. „Die Perser betrachteten, als sie ein großes Volk geworden waren, die Bildung zum Staatsbürger als den Endzweck der Erziehung" (Dittes, Schule der Pädagogik S. 794). Die Erziehung des freien Griechen zum Staatsbürger ist, besonders in Athen und Sparta, eine so bekannte Thatsache, daß ich mich begnüge, sie hiermit anzudeuten. Bei den Römern mußte in ihrer Blütezeit jeder heranwachsende freie Bürger das Zwölftafelgesetz auswendig wissen. Die Bewerber um ein öffentliches Staatsamt hatten, wenn sie Gehör beim stimmberechtigten Volke erlangen wollten, einen sehr großen Teil ihrer Ausbildung darauf zu verwenden, staatliche und wirtschaftliche Fragen in volkstümlicher Weise öffentlich besprechen zu können. Shakespeare weist das schlagend nach in seinem Julius Cäsar.

In England zeigt die Gegenwart, daß die höchsten Beamten es nicht verschmähen, das Volk politisch und wirtschaftlich durch öffentliche Reden aufzuklären. In Deutschland ist das im gleichen Maße noch lange nicht (Vergl. das vorzügliche Werk Dr. Schmidt-Warnecks: „Die Notwendigkeit einer sozialpolitischen Propädeutik, Berlin, Puttkammer und Mühlbrecht, 226 S. 8°, Preis 6 M.) der Fall.

Es darf nicht verschwiegen werden, daß sich gerade aus dem römischen Rechte (Gesetzbuch des Justinian) allmählich die Ansicht entwickelte, daß ein selbständiges Urteil über gesellschaftliche und staatliche Dinge vorzugsweise einem besonderen Stande vorbehalten bleiben müsse, den Rechtsgelehrten. Noch Luther war nicht bloß Gottes-, sondern auch Rechtsgelehrter. Volkswirtschaftliche Kenntnisse gingen allmählich in den Alleinbesitz der Staatsmänner und Verwaltungsbeamten über. Für das Volk galt der bekannte Satz vom „beschränkten Unterthanenverstand". Es müsse, so hieß es in den vierziger Jahren, zwar alles für das Volk, aber auch alles ohne dasselbe geschehen. So verwirft z. B. ein praktischer Staatsmann (er nennt sich nicht) in seiner „Quintessenz des Sozialismus" nur deshalb die Thätigkeit Stöckers, weil dem Geistlichen angeblich die nötige Kenntnis zur Erörterung sozialpolitischer Fragen fehlt.

Bei unseren heidnischen Vorfahren war Gesetzeskenntnis beim freien Manne zu finden. Dafür spricht schon der Umstand, daß bis in die Zeit der Karolinger nach ungeschriebenem Rechte gerichtet wurde. Das Christentum brachte uns allmählich das sehr zusammengesetzte römische Recht.

Unter den pädagogischen Schriftstellern der neueren Zeit betont Locke zuerst die Notwendigkeit der Kenntnis wirtschaftlicher Dinge (Dittes a. a. O. S. 925), auch Herzog Ernst der Fromme in seinem bekannten „Schulmethodus". Der katholische Pädagog Felbiger (anfänglich in Sagan in Schlesien, 1788 gestorben als Oberdirektor des deutschen Schulwesens in Österreich) hebt u. a. die Pflichtenlehre hervor bezüglich des Landesfürsten, der Obrigkeit, der Dienstherren, Meister und Bürger. Rousseau bringt in seinem „Emil" sehr hübsche volkswirtschaftliche Auseinandersetzungen. Die Philanthropen unterwiesen auch in wirtschaftlichen Dingen.

Der brandenburgische Kinderfreund von F. P. Wilmsen, Prediger an der reformierten Parochialkirche in Berlin, 22. Aufl., Berlin 1832, 294 S., enthält auf etwa 17 Druckseiten (S. 197—214) das Wichtigste aus Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Wilmsen spricht über folgende Punkte: Entstehung des Rechts- und Eigentumsbegriffes, Gesetzgebung, Obrigkeit, Unterthanen, Gefängnisse, Zeitungen, Pflichten gegen den König, den Staat, gegen die Mitbürger, Schadenersatz, Fahrlässigkeit, Verkehr, Verleumdung, Betrug, Diebstahl, Hehlerei, Feuersgefahr, Pfändungen, Enteignung, Tierfang, Verträge, Kinder und Eltern, Vormundschaftsgesetze, Bürgerrecht, Lehrlings-, Gesellen- und Meisterrecht. Sie sehen, daß der viel geschmähte Rationalismus sich seiner Pflicht, praktisch brauchbare Menschen zu erziehen, besser bewußt gewesen ist, als die Zeiten nach ihm, besonders die Regulativzeit.

In unseren Tagen besinnt man sich wieder mehr auf die wichtige Pflicht der Schule, die praktische Durchbildung des zukünftigen Staatsbürgers eingehender zu betonen als bisher, und zwar gehen diese altliberalen Bestrebungen von der deutschen Adelsgenossenschaft aus. Sie vertritt in ihrer Zeitung, dem deutschen Adelsblatte, am entschiedensten die Frage der Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen in allen Schulen. Als die bedeutsamste Aufgabe der heutigen Staatskunst wird die hingestellt, **daß die Sozialdemokratie auf friedlichem Wege durch die Sozialreform überwunden werde,** also die Ausgestaltung der Staatshilfe besonders für die wirtschaftlich Schwachen, zu denen Schule und Lehrer im besonderen auch gehören. Die Sozialreform, zunächst vertreten durch das Unfallversicherungs-, Krankenkassen- und das geplante Altersversorgungs- und Invalidengesetz für Arbeiter, dem später ein Witwen- und Waisengesetz (nach dem Wunsche vieler) zu folgen hätte, ist durchaus angewiesen auf die Hilfe der gebildeten Klassen, **besonders auf die freudige Mitarbeit der Lehrer** zur weiteren Ausgestaltung der kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881. Die Majestät des Todes, der unseren teuren Kaiser dahinraffte, beginnt sichtlich versöhnend auf die scharfen Gegensätze einzuwirken, welche das zerfahrene Parteiwesen unserer Tage wegen der wirtschaftlichen Gesetzgebung hervorgerufen haben. Zeitungen der verschiedensten Parteirichtungen feiern den hochseligen Kaiser Wilhelm I. wegen seiner Verdienste um die Arbeiterwelt. So schreibt z. B. die Gartenlaube, ein Weltblatt, in Nr. 11, 1888: „Noch im höchsten Alter war es Kaiser Wilhelms I. liebster Gedanke, nachdrücklich und nachhaltig für jene große, ehrenwerte Gesellschaftsschicht zu sorgen, auf deren rühriger Arbeit ganz wesentlich mit der Wohlstand der Nation beruht, und fast mit Bangen mag ihn der Zweifel erfüllt haben, ob noch bei seinen Lebzeiten für ein so schwieriges Beginnen die rechte Form und der wirklich zum Ziele führende Weg gefunden werden möchte.“ Man vergleiche auch z. B verschiedene Gedichte und Artikel aus der Preußischen Lehrerzeitung, Monat März 1888. Kaiser Wilhelm spricht es selbst in seiner weltberühmten Botschaft aus, daß er „vertraut auf die Unterstützung des

Reichstages ohne Unterschied der Parteistellungen." Kaiser Friedrich III. hebt in seiner bekannten Proklamation vom 12. März 1888 ausdrücklich hervor, daß er „sich einig fühlt (in wirtschaftlichen Dingen) mit den Anschauungen seines kaiserlichen Herrn Vaters". Allerdings muß auch, wie die Proklamation hervorhebt, die staatliche Fürsorge ihre Grenze haben. Diese liegt da, wo sie den natürlichen Sporn zur Arbeit wirkungslos machen, das Gefühl eigener Verantwortlichkeit lähmen würde.

Ich will Ihnen auch aus Privatkreisen Beweise bringen, daß es eine Thorheit ist, die wirtschaftliche Gesetzgebung für eine Parteisache, besonders der Konservativen, zu halten. Herr Dr. Wislicenus, Generalsekretär des Vereins zur Verbreitung von Volksbildung, schreibt 1887 in einem Briefe (vergl. Nr. 7 des D. Adelsbl.): „**Wirtschaftliche Belehrungen haben zu fußen auf dem kaiserlichen Erlaß** vom 17. November 1881." Herr Dr. Fränkel, ein anderes Vorstandsmitglied desselben Vereins, verwirft sehr entschieden das Manchestertum, die Wirtschaftsrichtung, welche überhaupt von einer staatswirtschaftlichen Gesetzgebung nichts wissen will. (Vergl. Nr. 1 aus „Werkstatt und Schule" 1888 des Berliner Vereins für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend.) Ihnen allen sind die Herren Wislicenus und Fränkel als durchaus liberale Männer bekannt, die sich in ihren Vereinsbestrebungen parteilos zu halten wissen.

Die Geschichte bewahrt uns einen gelungenen Versuch des Staatssozialismus auf. Ein Altenburger Kind, Dr. med. Reinhold Brehm, Bruder des berühmten Tierkundigen, hat 1885 in Jena ein 850 Seiten starkes Werk erscheinen lassen: „Das Inkareich". Armut und Sittenlosigkeit gab es nach dem Zeugnisse verschiedener Mönche vor der spanischen Eroberung in Peru wenig oder gar nicht. Das Buch ist ungemein anregend geschrieben und fordert zu zahlreichen Vergleichen mit der Gegenwart heraus. — Ich wünsche, meine Herren, daß Sie die Ansicht, daß wir das Heil der Schule vornehmlich vom Staate zu erwarten haben, auch auf wirtschaftliches Gebiet übertragen, sich also voll und ganz um die Fahne der kaiserlichen Botschaft scharen. Sie ist in ihrer reinen Form frei von Parteigeist, eine Übertragung von Jesu Wort: „Den Armen wird das Evangelium gepredigt," auf wirtschaftliches Gebiet.

Der erwähnte Verein zur Verbreitung von Volksbildung hat sich eingehend mit der Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen in die verschiedenen Schulen, besonders Fortbildungsschulen, beschäftigt auf seiner Jahresversammlung zu Koburg den 22. Mai 1887. Der liberale Schulverein für Rheinland und Westfalen sprach sich den 23. Oktober 1887 einstimmig für Einführung wirtschaftlicher Belehrungen aus. Der thätigste Herr auf diesem Gebiete ist unstreitig Freiherr v. Broich, Geheimer Regierungs- und vortragender Rat im Staatsministerium zu Berlin, ein Edelmann im besten Sinne des Wortes. Auf seine Veranlassung hin beschloß den 26. Februar 1887 die deutsche Adelsgenossenschaft einstimmig, den Kultusminister Herrn v. Goßler um Einfügung wirtschaftlichen Unterrichts in Schulen, zunächst in Volksschulen, zu bitten, der, auf dem

Boden der sittlichen Weltordnung stehend, sich frei zu halten hat von Parteigrundsätzen. In seiner Antwort vom 28. Januar 1888 hebt Herr v. Goßler u. a. ausdrücklich hervor, daß volkswirtschaftliche Belehrungen sehr wohl zum Lehrstoff der Volksschule gehören.

II.

1. Wir leben gegenwärtig, obwohl es uns keineswegs, so wenig wie in früheren Zeiten, an politischen Sorgen fehlt, im Zeitalter wirtschaftlicher Fragen. Das sehen Sie sehr deutlich, sobald Sie die Verhandlungen des Abgeordnetenhauses und besonders des Reichstages, der Provinzial- und Kreistage bis herunter zu den Gemeinderatssitzungen jedes Dorfes aufmerksam verfolgen: wirtschaftliche Fragen mannigfachster Art sind die vorherrschenden. Dasselbe ergibt das Studium jeder größeren, gut geschriebenen Zeitung: volkswirtschaftliche Fragen nehmen gewöhnlich den breitesten Raum ein. Sie erfüllen im wesentlichen den Gesprächsstoff denkender Männer aller Parteirichtungen. Die älteren von Ihnen bitte ich, sich im Geiste fünfundzwanzig Jahre zurückzuversetzen, und den Inhalt der damaligen periodischen Litteratur mit der heutigen zu vergleichen. Damals waren hochpolitische Fragen und schöngeistige Bestrebungen die vorherrschenden. Woher diese auffallende Veränderung? Die Verkehrs- und mit ihnen die Erwerbsverhältnisse sind andere geworden, und zwar in so gewaltigem Umfange, daß sich die wirtschaftlichen Zustände auch wesentlich geändert haben. Durch billige Beschaffung großer Mengen Rohmaterials kann ein einziger unternehmender Fabrikant, dem Geist, Glück und vor allem Geld, viel Geld bez. Kredit zur Seite stehen, die Thätigkeit von Hunderten lahm legen, ja deren Bestehen (wirtschaftlich) ernstlich bedrohen. Das wird schwerlich jemand leugnen können. Man sehe sich doch die Fabrikarbeiter etwas näher auf ihre Herkunft an. Sie sind oft gewesene selbständige Handwerker, die gewiß den schweren Schritt, sich in wirtschaftliche Abhängigkeit von anderen zu begeben, unternommen haben, weil sie die äußerste Not dazu gezwungen hat. Viele andere arbeiten selbständig mit Hunger und Kummer weiter, weil sie mit Recht die Unabhängigkeit als ein sehr hohes Gut betrachten. Dieser Satz muß oft wiederkehren in volkswirtschaftlichen Unterredungen. Von der wirtschaftlichen Unabhängigkeit des Bürgertums in möglichst breiten Schichten, davon, daß das Handwerk seinen goldenen Boden behalte, hängt die Zukunft und Macht Deutschlands ganz wesentlich mit ab. Wie können da Volks- und Fortbildungsschulen helfen? Zunächst durch Belehrung über wirtschaftliche Dinge. Von ihnen gilt auch, was Christus sagt: „Die Wahrheit wird euch frei machen." Diesterweg spricht von ihr: „Die Wahrheit ist an und für sich der stärkste Hebel zur Ausrottung alles Schiefen, Übertriebenen und Einseitigen." So ist auch die thatsächliche Darlegung wirtschaftlicher Dinge notwendig, um das gesamte öffentliche Leben zu verstehen. Der Schüler sieht ein, daß die wesentlichen Erfordernisse wirtschaftlichen Vorwärtskommens n[illegible] einer tüchtigen Schulbildung Umsicht, Fleiß, einfaches Wesen — [illegible]

Friedrich III. hebt letzteres sehr hervor in seiner Proklamation vom 12. März 1888 — Ausdauer, Pünktlichkeit, Eifer und eine gewisse kaufmännische Kenntnis sind. Sieht man sich ein wenig um im gewerblichen Leben, so findet man öfters, daß die Handwerker, welche wirtschaftlich zu grunde gehen, der kaufmännischen Kenntnisse ermangelten. Das Volk sagt bezeichnend von einem solchen Manne: Er kann nicht „rechnen", d. h. denken. Jeder Handwerker muß heutzutage Geschäftsmann sein. Es ist die größte Thorheit, der sich aber leider nicht wenige aus Unkenntnis volkswirtschaftlicher Gesetze hingeben, zu klagen und zu jammern, und dabei die Hände in den Schoß zu legen. Dadurch wird nichts geändert, sondern durch Thatkraft und Entschlossenheit. Welches sind denn diejenigen Gewerbetreibenden, besonders die Handwerker unter uns, die sich in unserer schweren Zeit einen gewissen Wohlstand zu wahren gewußt haben? Es sind die, welche zugleich Geschäftsleute sind. Dazu gehört aber noch mehr als die bloße Geschicklichkeit der Hand. Der Handwerker muß vertraut sein mit der einfachen Buchführung, mit dem kaufmännischen Rechnen, dem gewerblichen Zeichnen und dem geschäftlichen Briefschreiben. Dieser Unterrichtsstoff bildet deshalb auch den Hauptinhalt des Fortbildungsschulunterrichts. In vielen Gegenden Deutschlands sind *aber* Fortbildungsschulen entweder gar nicht vorhanden oder doch nur sehr dürftig ausgestattet. Da hat die Volksschule einen Teil des Lehrstoffes der Fortbildungsschule mit in ihren Bereich zu ziehen. Und die Volkswirtschaftslehre? Sie soll über das alles ihren verklärenden Glanz ausbreiten, die Begründung der Notwendigkeit des angedeuteten Lehrstoffes liefern, so für anspruchslosen Sinn den Abschnitt vom „Luxus". „Ja", werden Sie mir da entgegnen, „es ist ja bisher gegangen ohne volkswirtschaftliche Belehrungen". Freilich ist es gegangen, aber wie? So, daß der Wohlstand des Bürgertums zurückgeht, daß eine vaterlandslose Partei es bei den letzten Reichstagswahlen auf nahezu 800000 Stimmen gebracht hat. Suchen wir Lehrer an unserem Teile dazu beizutragen, den drohenden Ruin weiter Volksschichten aufzuhalten; dann bereiten wir unserm Namen Ehre.

Auf dem Lande sind die wirtschaftlichen Zustände zum Teil noch unerfreulicherer Art. Das werden viele von Ihnen, die auf dem Lande thätig sind, zugeben. Bestätigung findet diese Behauptung dadurch, daß das platte Land stets einen nicht unerheblichen Bruchteil seiner wachsenden Bevölkerung nicht ernähren kann, sie deshalb an die Städte abgibt oder zur Auswanderung nötigt. Gewisse Gesetze der Volkswirtschaft leuchten auch dem blödesten Bauernjungen ein, z. B. daß der Landmann durch die Wahlen dafür zu sorgen hat, daß kleinbäuerliche Grundbesitzer in den Reichstag oder in das Abgeordnetenhaus eintreten, die seine Interessen besser vertreten, als z. B. Beamte; daß er bei den gänzlich veränderten Verkehrsverhältnissen nicht mehr auf großväterliche Weise Wirtschaftsgüter erzeugen kann, wenn er nicht verarmen will, daß er bei den niedrigen Getreidepreisen nicht mehr den alten Zinsfuß für eingetragene Schulden zahlen kann.

2. Der Grundsatz der Selbstverwaltung und des allgemeinen Stimmrechts, also des Wahlrechts in seinen verschiedenen Formen, bedingen es, daß ein Teil der gesetzgebenden Gewalt von den Regierenden auf das Volk, auf die Wahlberechtigten übertragen worden ist. Daraus ergibt sich, daß Regierung und Volk einerlei Interessen zu verfolgen haben. Einen bewußten Gegensatz sollte es, rein theoretisch genommen, nicht geben. Leider gilt hierfür oft Goethes Wort: „Grau, Freund, ist alle Theorie.“ Aber daraus folgt noch nicht, daß ich unrecht habe, sondern höchstens, daß es nicht so ist, wie ich es wünsche. Wir bedürfen in allen unseren gesetzgebenden und Verwaltungskörpern sachlich prüfende Männer, nicht Puppen, die weiter nichts können als ja oder nein sagen. Dann aber ist es nötig, daß das wirtschaftlich-politische Urteil des Privatmannes nicht länger als reine Privatsache des einzelnen aufgefaßt, sondern der heranwachsende Reichsbürger über seine Rechte und Pflichten belehrt, daß ihm gezeigt wird, wie die Beratungen des Reichstages, des Abgeordnetenhauses und der verschiedenen Verwaltungskörper oft genug direkt in das wirtschaftliche Wohl und Wehe jedermanns eingreifen. Darum sind die Grundzüge der Reichs- und preußischen Staatsverfassung zu behandeln. Ihnen hat, wenn Zeit vorhanden ist, eine mehr oder minder vollständige Gesetzeskunde zu folgen. (Vergl. das vorzügliche Werk von Oskar Pache, Leipzig, Reinboth, 2 *M.*) Auf diesem Wege ist es lediglich möglich, daß sich unser Volk über staatliche Einrichtungen, politische Vorgänge und wirtschaftliche Zustände ein eigenes Urteil bilden kann; denn das ist nötig. Sonst sinkt der Wähler zum „Stimmvieh“ herab. Bemühen wir Lehrer uns, daß dessen weniger wird. Dann sorgen wir auch für des Volkes Wohl, und dazu sind wir da. Der Wähler muß Spreu von Weizen unterscheiden können. Die Unwissenheit in volkswirtschaftlichen Dingen ist eine geradezu erschreckliche, auch — und ganz besonders — bei den sogenannten Gebildeten, z. B. bei vielen Studenten. Zeigen müssen wir unsern Schülern, daß der Wähler mit dem verliehenen Wahlrecht auch eine Verantwortung übernimmt für die Entwickelung seines Vaterlandes. Es kommt sehr wohl auf jede einzelne Stimme an. Wenn das nicht der Fall wäre, brauchten wir ja das Wahlrecht überhaupt nicht. Von Wahlzwang kann freilich nicht die Rede sein, weil er sich nicht ausführen läßt. Schon die Geschichte zeigt uns die Notwendigkeit wirtschaftlicher Vorbildung. Das weist Warneck in seiner „sozialpolitischen Propädeutik“ überzeugend nach. Ja, ich gehe noch weiter. Die Verfassung Athens, Spartas und Roms kennen Volks- und Fortbildungsschüler mehr oder weniger gründlich. Aber von der des eigenen Vaterlandes wissen die meisten nichts, sollen sie nichts wissen, weil es über ihren, ja — nach der eigenartigen Meinung des „Frankfurter Journals“ — über den Gesichtskreis selbst der Lehrer hinausgeht. Wie sehr die Presse alles vom Parteistandpunkte aus betrachtet, geht z. B. aus einer Äußerung der „Leipziger Zeitung“ (1887) hervor, die anläßlich der Bestrebungen des „Vereins zur Verbreitung von Volksbildung“ um Einführung wirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Schulen

weiter nichts dagegen zu sagen weiß, als: „Junge Freisinnige wollen wir uns nicht heranziehen.“ Es handelt sich darum, den politisch Verirrten und Gleichgültigen zu zeigen, daß sie ihr eigenes Heil wesentlich dadurch fördern, wenn sie recht viel umsichtige und erfahrene Männer in die verschiedenen Vertretungskörper wählen.

3. Eine sehr wichtige Aufgabe der Volks- und Fortbildungsschule ist auch die, daß sie ihre Zöglinge mit Liebe für Kaiser und Vaterland, für Haus und Herd erfüllt. Und das höchste Ziel? Menschen zu erziehen, nach dem Bilde Gottes gemacht, vollkommen zu allem guten Werke geschickt. Der Rationalist drückt dasselbe weniger biblisch so aus: „Erziehung zu edler Menschlichkeit.“ In der Sache bedeuten beide Sätze dasselbe. Der Unterricht wird das besser erreichen, wenn wir den Schülern zeigen, wie unser verstorbener Heldenkaiser mit landesväterlicher Fürsorge und Liebe auf das Wohl aller seiner Unterthanen bedacht gewesen ist, wie er selber, der noch auf dem Totenbette das Kaiserwort aussprach: „Ich habe jetzt nicht Zeit, müde zu sein“, sein langes, reichgesegnetes und mühevolles Leben hindurch ein wirtschaftliches Muster für jeden Deutschen abgegeben hat. Wie erhebend ist seine Antwort, die er Berliner Abgeordneten gab, welche ihn 1849 bei seiner Rückkehr nach Berlin bewillkommneten. An seinen Palast hatte man 1848 geschrieben: „Nationaleigentum“. In Anspielung darauf sagte Prinz Wilhelm, indem er auf sein Herz deutete: „Meine Herren, hier ist Nationaleigentum.“ Von der Geschichte sagt Goethe: „Das Beste an ihr ist die Begeisterung, die sie weckt.“ Diese wird besonders dadurch erreicht, daß man dem Schüler das Verständnis der Gegenwart zu erschließen sucht, d. h. Volkswirtschaft treibt. Diese Forderung haben schon viele aufgestellt. Doch thun es schöne Worte allein nicht mehr, mitunter sogar garstig klingende besser. Wenn Friedrich Wilhelm I. den Juden, die vor ihm flohen, weil sie sich so „forchteten“, die Liebe mit den Worten einzuprügeln suchte: „Ihr sollt mich nicht forchten, sondern lieben“, wenn er die reichen Geldsäcke zwang, schöne Häuser in Berlin zu bauen und dadurch dasselbe zu einer der Hohenzollern würdigen Residenz umzuwandeln suchte, so hat er freilich auf diese Weise keine Liebe erzeugt. Wenn wir aber unseren Schülern die rastlose Arbeit dieses gewaltthätigen, aber von dem glühendsten Eifer für seines Volkes Wohl erfüllten Regenten nahezulegen suchen, wenn wir erzählen, wie er aus dem gänzlich verödeten Ostpreußen ein wirtschaftlich blühendes Land, wie er 1700 Lehrerstellen geschaffen hat, dann wird sich unwillkürlich die Flamme der Begeisterung, der innigsten Teilnahme in den jugendlichen Herzen entzünden, wie im März 1888 beim Tode Wilhelms I. und bei den ersten Kundgebungen Friedrichs III. Letzterer steht nebst dem Kronprinzen Wilhelm der im Thema enthaltenen Bestrebung durchaus sympathisch gegenüber. Wir Erwachsene wissen, was wir den Hohenzollern zu verdanken haben, und unsere Schüler hören es von uns.

Von diesem Gesichtspunkte dürfte auch die Forderung zu betrachten sein: „Die Schule hat Kulturgeschichte zu treiben.“ Aufgestellt wird

sie oft, aber die Ausführung läßt mitunter zu wünschen übrig. Zur volkswirtschaftlichen Kulturgeschichte gehört z. B. der arbeiterfreundliche Sinn biblischer Männer (Moses, Jesus, Paulus u. a.). Belehrungen über den Luxus bieten Gelegenheit, das zu betonen, was zu unserem Frieden dient, nämlich einfacher, anspruchsloser Sinn, Genügsamkeit (vergl. in Friedrichs III. Kundgebung vom 12. März 1888 die Sätze über Sozialerziehung) und Zufriedenheit mit dem Berufe, den wir erwählt haben, gepaart mit Thatkraft, Entschlossenheit und regem Vorwärtsstreben; denn es kommt nicht darauf an, daß möglichst viel Menschen in Deutschland leben, sondern darauf, daß recht viele sich wirtschaftlich wohl in ihm fühlen, daß ein gediegener Bürgerstand, ein notwendiger Kulturträger unseres Volkes, auch in Zukunft in breiten Schichten blühe und gedeihe.

4. Mancher von Ihnen wird behaupten: „Nun, für die Knaben gebe ich allenfalls noch zu, daß volkswirtschaftliche Belehrungen wünschenswert sind. Was sollen sie aber den Mädchen nützen, die doch in vielen Landschulen mit den Knaben vereint in der Oberklasse sitzen?“ Nach meiner Auffassung sind sie auch der weiblichen Jugend durchaus nützlich; denn die Frau hat im besonderen Sinne das wirtschaftliche Glück oder Unglück ihrer Familie in Händen. Hören wir Professor Lorenz v. Stein aus seinem Werke: „Die Frau auf dem Gebiete der Nationalökonomie“: „Wenn die Lehre von der Produktion und ihren Bedingungen die Nationalökonomie der männlichen Kraft ist, so ist das Verständnis ihrer Gewalt, ihrer Ordnung, ihres unwiderstehlichen Einflusses das, was wir die Nationalökonomie der Frau nennen . . . . . Wir wissen, welche unendliche Wichtigkeit die Frau für das wirtschaftliche Leben hat. Gibt es etwas Natürlicheres, als daß sie auch Nationalökonomie kenne? . . . . Mir scheint es von mäßigem Werte, daß eine Frau die Elemente des abstrakten Systems jener Wissenschaft hersagen könne, von unendlich großem dagegen, daß sie wisse, wieviel und was sie in ihrem Kreise für das gewaltige Gebiet thun kann, das sich ihr hier zu öffnen beginnt. Es ist meiner innigsten Überzeugung nach unendlich viel wichtiger, die Frau viel mehr mit dem Geiste als mit den Begriffen der Volkswirtschaftslehre zu erfüllen. Sie wird alles, was ihr gesagt werden mag, mit ihrem gesunden Sinne klar und leicht verstehen, wenn sie besser weiß, wofür als warum etwas gilt und gefordert wird. Die Volkswirtschaft selbst wird in ihrer Achtung steigen, wenn sie erkennt, daß jene sie achtet und warum sie sie so hochachten muß, und ich wage es zu gestehen, daß ich die Frau viel höher schätze, die stolz ist auf das, was sie zu leisten, als auf das, was sie zu erklären versteht. Darum ist die Volkswirtschaft der Frauen die Lehre und das Verständnis der besonderen Stellung und Aufgabe der Frau im Leben der Güter überhaupt, im Leben der Wirtschaft insbesondere. Unsere Volkswirtschaft soll der Frau sagen, worin ihr hoher, zugleich wirtschaftlicher und durch ihre wirtschaftliche Gewalt auch sittlicher Wert besteht; dann erst wird sie ihr selbst wert werden.“

III.

1. Ehe über die Methodik volkswirtschaftlicher Belehrungen zu Ihnen gesprochen wird, möchte ich erst einem weit verbreiteten Irrtume entgegentreten. Viele denken fort und fort, als handle es sich hierbei um Einfügung eines neuen Unterrichtsfaches. Das ist ganz und gar nicht der Fall. Die volkswirtschaftliche Vorbereitung in den Schulen fürs Leben an der Hand der bestehenden Unterrichtsfächer und auf christlich-sittlicher Grundlage entgeht, wie es scheint, diesem Schicksale auch nicht. Das deutsche Adelsblatt und der Bildungsverein haben in einer Reihe von Artikeln die für unser deutsches Volksleben so wichtige und folgenreiche Frage dem Interesse der weitesten Kreise erschlossen. Infolgedessen haben sich in Wort und Schrift Berufene und Unberufene vor das Schiff gelegt, „das den Gedanken durch den klippenreichen Strom bureaukratischer Engherzigkeit, durch die verneinende Sorge vieler Lehrer, die mit Recht von einer Vermehrung der Unterrichtsfächer nichts wissen wollen, durch den Strudel zweifelnder Anfeindung aus gleichgültigen Laienkreisen und endlich über die Sümpfe gänzlich mangelnden Verständnisses an das Land der Erfüllung tragen soll.“ (D. A.) Der starke Wind der gesellschaftlichen Not hat sich selbst in die Segel dieses Fahrzeuges gelegt und auch mich wesentlich veranlaßt, dieser Frage näher zu treten. Es soll hier nicht mit all den Zeitungsschreibern gerechtet werden, die noch immer von Einführung der Volkswirtschaftslehre in die Schulen sprechen. Es handelt sich lediglich um eine volkswirtschaftliche **Belehrung** und Vorbereitung in den Schulen.

2. Der Unterricht selbst soll also durchtränkt sein von volkswirtschaftlichen Anregungen. Ein Lehrbuch muß thunlichst ein Schulbuch im strengen Sinne des Wortes sein, ein Buch, das neben dem Stoffe die Methode bietet, nicht ein Schülerbuch. Dafür ist eine besondere Bearbeitung nötig, welche deduktiv den Stoff in gedrängter Kürze zu bringen hat.

Welches dürfte die geeignete Methode sein? Man hat bei volkswirtschaftlichen Belehrungen gerade so zu verfahren wie bei jedem anderen weltkundlichen Unterrichtsgegenstande, also

a) von den Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens auszugehen. Dieser oberste Grundsatz muß möglichst festgehalten werden. So einfach und selbstverständlich er klingt, so schwierig ist er im gegebenen Falle, weil volkstümlich gehaltene Bücher selten sind. Die vorhandenen sind fast ohne Ausnahme manchesterlich bez. schutzhändlerisch gehalten. Die volkswirtschaftlichen Belehrungen sollen aber weder einen freihändlerischen, noch schutzzöllnerischen Standpunkt einnehmen, sondern parteilos gehalten sein. Das ist leichter gesagt als gethan. Jeder, welcher derartigen Stoff bearbeitet hat, ist natürlich der Ansicht, daß er sich parteilos gehalten hat, muß aber zu seinem Schrecken vernehmen, daß er sich nach Ansicht mancher

Beurteiler geirrt hat. Die Bemerkung soll hierbei nicht unterdrückt werden, daß ich Christentum und monarchisches Vaterland als über den Parteien stehend erachte. Die wenigen wirklichen Republikaner, welche Deutschland außer den Sozialdemokraten besitzt, werden sicherlich diesen Satz, wenn auch mit Widerstreben, angesichts der überwältigenden Kundgebungen des deutschen Volkes beim Hinscheiden des Begründers seiner Größe anerkennen. Die zu wählenden Beispiele müssen, wenigstens in Anstalten mit konfessionell gemischten Schülern, so gewählt sein, daß sie weder Protestanten, noch Katholiken verletzen, auch — nebenbei gesagt — dem jüdischen Kinde nicht anstößig erscheinen.

Sie ersehen aus dem Gesagten, daß ich der entwickelnden Lehrmethode das Wort rede, etwa wie die bekannte Katechismuslehre von Krüger, oder wie Bänitz in seinen naturwissenschaftlichen Lehrbüchern. Wirtschaftliche Fragen haben es wie andere weltkundliche Unterrichtszweige — ja sie umfassen, ganz streng genommen, den einzigen nur realen Lehrstoff — oft mit Begriffen zu thun. Sie können gegeben werden. Diese deduktive Methode hat offenbar den Vorzug, daß die zu verwendenden Lehrbücher nicht so lang, also billiger sind, aber den Nachteil, daß sie die Methode nicht zeigen.

Bei den zu entwickelnden volkswirtschaftlichen Belehrungen hat der Lehrer zunächst bekannte Vorstellungen heranzuziehen. Die Zillerianer nennen das Analyse. An analytischen, wirtschaftlichen Vorstellungen fehlt es unseren Kindern nicht, wenigstens nicht so, wie in vielen anderen Lehrgegenständen; denn in wirtschaftlichen Vorstellungen leben, weben und sind wir. Der Kenner lacht darum auch nur, wenn sich allerlei Zeitungsschreiber darüber ereifern, daß wirtschaftlicher Lehrstoff angeblich für Schüler zu schwer sei. Die psychologische Grundlage, eine reichhaltige wirtschaftliche Vorstellungsmasse, ist entschieden vorhanden.

b) Die gesammelten wirtschaftlichen Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens sind zum Verständnisse zu bringen. (Synthese oder Darbietung der Zillerianer.) Dazu sind Belege zu schaffen aus Erfahrung, Geschichte, Poesie und Sprichwörter. Erläuternde Beispiele geschichtlicher Art sind nach Vorgang des Altmeisters unter den Nationalökonomen, Roschers in Leipzig, sowie Riehls in München (vergl. Roschers Nationalökonomie, Stuttgart, Cotta, 3 Bände à 12 ℳ, ein Hauptwerk, von dem Freund und Feind abschreibt, und Riehl, Die deutsche Arbeit, ein vorzüglich geschriebenes Buch) häufig aus der h. Schrift zu nehmen. Das hält mancher für Verweltlichung derselben. Roscher und Riehl teilen diese Ansicht nicht. Beweisen wir unseren Kindern, daß die Gesetze wirtschaftlichen Wohlbefindens in der Bibel zu finden sind, besonders in den Aussprüchen Christi und seiner Apostel, dann werden wir an unserem Teile praktischer, überzeugender lehren, auch im Religionsunterrichte.

c) Der freie Vortrag muß also der Hauptsache nach katechetisch gehalten sein, bei vorgeschrittenen Schülern auch darstellend (Ziller), oft von Frage, Antwort und Schülerrede unterbrochen werden. Eine Begründung hierzu unterbleibt, da ich zu Amtsgenossen rede. Kulturgeschichtlichen Erscheinungen ist etwas mehr Raum zu gönnen. Sie sind dem Schüler wegen ihrer Neuheit gewöhnlich sehr angenehm, zeigen ihm auch die traurigen Verhältnisse nichtchristlicher Völker, und damit die Notwendigkeit und segensreichen Folgen der Mission. So dürfte praktisch die Zillersche Assoziationsstufe zu behandeln sein.

d) Auf die vierte formale Stufe, das System, also Erhebung volkswirtschaftlicher Erörterungen zum Gesetze, Gewinnung regelrechter Begriffserklärungen lege ich — für Volksschulen — wenig Wert, für die Fortbildungsschulen schon etwas mehr. Für den Volksschüler genügt es, wenn ein Verständnis wirtschaftlicher Fragen angebahnt wird. Alles gelehrte Beiwerk wird nur sicher dazu beitragen, Lehrern und Schülern sehr bald wirtschaftliche Belehrungen gründlich zu verleiden. Läßt sich ein volkswirtschaftlicher Satz in einen Spruch, in ein Sprichwort 2c. zusammenfassen, dann ist das System gut. Sonst heißt es: „Fort mit allen Erklärungen." Manche gelehrte Volkswirtschaftler und Staatsrechtslehrer halten das freilich für verwerfliche Afterweisheit, nennen es Halbbildung. Als ob es sie nicht kümmere, daß die Sozialdemokratie immer mehr anwächst! Wenn nur ihre hübsch in ein System geschnürten „gründlichen" Erklärungen stehen bleiben! Für viele Volkswirtschaftler ist die gegenwärtige Wirtschaftslage die „beste aller Welten" (Leibnitz). Und wenn sie es nicht wäre, so muß sie es sein; denn es kann nicht zugegeben werden, daß das wohldurchdachte System Mängel enthält. — Bei der vierten Zillerschen Formalstufe ist auch noch kurz die Gewinnung ethischer Begriffe zu erwähnen. So ist z. B. wiederholt nachzuweisen, daß Wohlergehen als notwendige Voraussetzung Frömmigkeit, Arbeit- und Sparsamkeit haben muß.

e) Die Methode (Aneignung bez. Anwendung des Lehrstoffes), die fünfte formale Stufe der Zillerianer, läßt sich bei volkswirtschaftlichen Belehrungen mannigfach gebrauchen. Der für eine Stunde bestimmte Stoff ist in Form eines Gedankenganges vor Beginn des Unterrichts an die Wandtafel zu schreiben, von den (Fortbildungs-) Schülern ins Tagebuch. Gut ist es auch, wenn in Lehrbüchern der Gedankengang nicht nur über jedem Abschnitte, sondern auch noch auf dem Rande besonders gedruckt erscheint (vergl. Spieß und Berlet, Geschichte). Es wird dadurch dem Lehrer die Beherrschung des Lehrstoffes erleichtert. Nach 3/4 Stunden ist kurz die Hauptsache des Besprochenen zu wiederholen und auf Grund von Fragen mündlich und (thunlichst oft) auch schriftlich wiederzugeben. Die Fragen und Aufgaben sind der Mehrzahl nach so einfach

zu halten, daß sie der Durchschnittsschüler auch wirklich beantworten kann. Eine Anzahl Aufgaben, z. B. solche, welche als Aufsatzthemen Verwendung finden sollen, bedürfen besonderer Vorbereitung im deutschen Unterricht. Die meisten Leitfäden (besser Leidfäden genannt) legen leider nicht genug Gewicht auf die Stoffaneignung. Hauptgesetze müssen wiederholt auftreten. Sie werden mir jedenfalls bei der Vergeßlichkeit unserer Schüler zustimmen.

f) Fremdwörter sind bei wirtschaftlichen Belehrungen möglichst zu vermeiden. In manchen Fällen ist das nicht nötig, nämlich dann, wenn die Wörter gäng und gäbe, also eingebürgert sind, oder wenn sie sich im Deutschen nicht deutlich durch ein Wort wiedergeben lassen.

g) Manche Amtsgenossen, die sich mit der Einfügung volkswirtschaftlicher Belehrungen in den Lehrstoff der Volksschulen beschäftigt haben, sind der Ansicht, der gesamte Unterrichtsstoff müsse so umgearbeitet werden, daß er volkswirtschaftliche Fragen mit enthält. Für den ersten Augenblick hat diese Meinung etwas Bestechendes. Praktische Durchführung ist aber nur dann möglich, wenn die pädagogischen Schriftsteller volkswirtschaftlich geschult sind. Es wird aber wohl noch einige Zeit vergehen, ehe sich unsere Seminarien damit beschäftigen, eingedenk des Goetheschen Wortes: „Die Welt soll nicht so rasch zum Ziele." Für die Gegenwart halte ich die mir sonst sehr zusagende Meinung für wertlos. In etwas kann dieser Forderung durch ein Wörterbuch (Register) nachgekommen werden in dem zu Grunde zu legenden Lehrbuche. Es hat in erster Linie zum bequemen Nachschlagen volkswirtschaftlicher Fragen zu dienen, muß aber auch so gehalten sein, daß es dem Lehrer ermöglicht, einzelne volkswirtschaftliche Belehrungen in allen Unterrichtsgegenständen auftreten lassen zu können. Sind z. B. biblische und geschichtliche Persönlichkeiten im Wörterbuche namhaft gemacht, so läßt sich der biblische und weltgeschichtliche Unterricht mehr und mehr mit wirtschaftlichen Fragen durchsetzen. Dasselbe gilt von erdkundlichen und naturgeschichtlichen Gegenständen. Die Naturgeschichte bietet eine reiche Fundgrube für die Behandlung wirtschaftlicher Fragen, z. B. Grundrente (entweder als Heimatkunde der Oberstufe oder in der Mineralogie), Geld (bei Besprechung der Metalle), Monopol (bei Salz), auch gewisse Steuern u. s. w. Das gilt für die Volksschule.

h) Erörterungen über Vermehrung der Bevölkerung, auch viele zu weit führenden Begriffe der Volkswirtschaftslehre sind grundsätzlich auszuschließen. Zur Behandlung soll nur kommen, was der Fassungskraft der Schüler entspricht. (Nach diesen Grundsätzen ist der Hauptsache nach bearbeitet: Patuschka, Volkswirtschaftliche Ergänzungen zum Lehrstoff der Volksschule, Berlin, Dümmler, 248 S. 8⁰. Pr. 2 *M*. Ferner: Patuschka, Unterredungen aus der Volkswirtschaftslehre. Für Fortbildungsschulen. Schmölln, Bauer, 174 S. 8⁰. Pr. 1 *M*.) In der Fortbildungsschule halte

ich eine systematische Behandlung für ersprießlich. (Vergl. 1. Kalle, Wirtschaftl. Lehren, 40 Pf. 2. Funk, Arbeiterkatechismus, 80 Pf. 3. Dr. Funk, Grundzüge der Wirtschaftslehre, 75 Pf. 4. Rasche, Die Elemente der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde, Leipzig, Peters, 20 Pf. 5. Schnebeli, Verfassungskunde in elementarer Form, 50 Pf. 6. Fleischner, Pflichten und Rechte in der bürgerlichen Gesellschaft, Pr. 1,60 M. 7. Maurice Block, Handbuch der National ökonomie, 1 M. 8. Wyß, Elementarunterricht, Bern, Dalp, 1 M. 9. Rapet, Volkswirtschaftslehre für jedermann, Berlin, Simion, 1,50 M. 10. Eine ausführliche Theorie dieses Unterrichtszweiges bietet: „Patuschka, Volkswirtschaft und Schule", 74 S. 8°, Gotha, Emil Behrend, 1 M.)

„Ja, aber wir haben keine Zeit zu volkswirtschaftlichen Belehrungen. Der Stoff erdrückt uns so wie so schon." Ich gebe Ihnen zu bedenken: „Der Wert des Unterrichts hängt keineswegs bloß von der Menge des angeeigneten Stoffes, sondern auch davon ab, daß gläubige, warmherzige, Gott, unserem Kaiser und dem Vaterland wahrhaft aus Überzeugung ergebene, dabei geschickte, tüchtige und vorurteilslose Kinder unsere Schule verlassen."

IV.

1. Stoffverteilung für Volksschulen. Der Stoff ist anzuschließen an Religion, Geschichte, Erdkunde und Rechnen bez. Naturgeschichte. Im Katechismusunterricht können folgende Kapitel auftreten: I. Zur ersten Tafel des Gesetzes (Gebot 1—4): Gottes Dasein, sozialistische Ansicht über den Eid, volkswirtschaftliche Bedeutung des Feiertages, Stellung des vierten Gebotes, die kaiserliche Botschaft vom 17. November 1881, die Obrigkeit nach Röm. 13, das Königsrecht nach 1. Sam. 8, 11—17, die Steuern, Freihandel und Schutzzoll. II. Zur zweiten Tafel des Gesetzes (Gebot 5—10), zum 5. und 6. Gebote, Arbeit, Arten derselben, Arbeitslust, Arbeitsscheu, Arbeitslohn (Abraham und Eliezer), Arbeitsgelegenheit, geringster und hoher Arbeitspreis, Bedürfnisse, Arbeitseinstellungen, „Nahrung" = Einnahme, Ertrag, zum 8—10. Gebote. Gesetzeskunde: Die Obrigkeit, eine Wächterin der h. zehn Gebote. III. Zum ersten Artikel: Wirtschaftsgüter, Mode, Güterverbrauch, Verschwendung, Geiz, Sparsamkeit, Übel (Versicherungen), Unfallversicherungs- und Krankenkassengesetz, Eigentum und dessen Wert.

In der Geschichte kann zur Behandlung gelangen: I. Zustand der Naturvölker: dem Urmenschen fehlte es an Arbeitslust, Kleidung, Obdach, Sprache, Fischer und Jäger, Nomaden, Vorzüge des Ackerbaues und geschichtliche Entwickelung desselben, Naturgrenzen, Staat und Volk (vergl. den alten Bredow, Weltgeschichte, 1812, Frankfurt a. O., Trowitzsch u. Sohn). II. Geschichte der Arbeit und Arbeitsteilung: Verachten der Arbeit, Sklaven, Hebräer, biblische Auffassung der Arbeit, rechtliche Stellung der Arbeiter, Arbeitslohn, Lohngesetz, Arbeitsteilung (Licht- und Schattenseiten). III. Arbeits- und Kapitalsvereinigung: Wesen, Geschichte,

Nutzen, Vorschußvereine, Baugenossenschaften, Aktien- und Kommanditgesellschaften. IV. Luxus, Begriff, bei einzelnen und Völkern, erlaubter, verwerflicher Luxus, Geschichte desselben, Luxusverbote und Luxussteuern.

Für die Erdkunde eignet sich nachstehendes: I. Gesetzeskunde: deutsche Reichs- und preußische Staatsverfassung, Reichsgesetzgebung, Reichsbürgerrecht, Rechte des Kaisers, des Bundesrates, des Reichstages, des Reichskanzlers, Rechte des Königs, des Herren- und Abgeordnetenhauses, Volksrechte. II. Grundrente (auch für Mineralogie geeignet): Begriff, verschiedene Höhe derselben, Einfluß des Kapitals und der Grundrente, Geschichte derselben. III. Bedeutung der Verkehrsstraßen: Wasserstraßen; durch sie werden ermöglicht: Entdeckungen und Erfindungen, Besitzergreifung, Rohstofferzeugung und Rohstoffverarbeitung, Handel, Eisenbahnen, Steinstraßen, Post und Telegraphie. IV. Der Preis und seine Geschichte: Markt, Gut, Handel, Tausch, Preisgesetz, Selbstkostenpreis, wann darüber? wann darunter? Wettbewerb, Taxen, Preismaße, Preisgeschichte der vornehmsten Lebensbedürfnisse und edlen Metalle (teilweise auch für die Naturgeschichte geeignet).

Dem Rechnen kann zugewiesen werden: I. Kapital, Zins, Einkommen, Gruppen von Kapitalien, Pacht- und Mietzins, Versicherungsgebühr, Geschichte des Zinsfußes, Zinsverbote, Zinstaxen. II. Geld-Naturalwirtschaft genügt nicht, Erfordernisse des Geldes, Wesen und sozialistische Ansicht über dasselbe, Geldarten, Geschichte des Metallgeldes, Eigenschaften desselben, Währung, Prägung, Geldbedarf (auch für Naturgeschichte, geeignet). III. Kredit und Kreditzeichen: Wesen, Arten, Wirkungen, Mißbrauch desselben, Raiffeisensche Darlehnskassen, Aufgabe des Papiergeldes, Geschichtliches von ihm, doppelter Nutzen, auch Schaden desselben. IV. Kreditanstalten oder Banken: Geschichtliches, Depositen-, Giro-, Lombard-, Inkasso-, Kontokorrent-, Wechsel-, Noten- oder Zettelgeschäft. Dieser Stoff wird am besten in angewandte Aufgaben eingekleidet. Unsere Rechenbücher können nur gewinnen, wenn sie reichlicher als bisher volkswirtschaftliche Aufgaben bringen.

Es ist nicht meine Meinung, daß der Stoff in dem hier gebotenen Umfange durchgearbeitet werden soll, ja auch nur durchgearbeitet werden kann. Es ist bei Aufstellung dieses Stoffplanes, der zur Orientierung des Lehrers reichlich ausfiel, an die Volks- und Mittelschule gedacht worden. Dem Urteil des Lehrers muß überlassen bleiben, was für seine besonderen Verhältnisse paßt. Eine ungefähre Doppelteilung ergibt sich, sobald man ländliche und gewerbliche Orte ins Auge faßt. Für beide Arten von Schulen sind geeignet: die religiösen Kapitel (mit Ausnahme der Versicherungen) die Verfassunge[illegible] Landschule außerdem: Zustand der Naturvölker, Geschichte der [illegible] Arbeitsteilung, Luxus, Grundrente, Bedeutung der Verkehr[illegible] und Zins, Geld (mit Auswahl). Die günstiger gest[illegible] Mittelschule wird entweder (in sehr seltenen Fällen) [illegible] durcharbeiten, kann aber auch sehr wohl weglassen: [illegible] Geschichte, Banken, in den anderen Kapiteln kürzen.

schließe ich grundsätzlich aus. Aufsatz- und Diktatstoffe können auch teilweise zu volkswirtschaftlichen Erörterungen verwendet werden.

2. Stoffauswahl für Fortbildungsschulen. a) für ländliche Verhältnisse: I. Produktion: Arbeit, Kapital. II. Güterumlauf: Preis, Geld, Kredit, Papiergeld. III. Gütereinkommen: Grundrente, Arbeitslohn, Kapitalzins. IV. Güterverbrauch: Abgaben, die kaiserliche Botschaft, Versicherungen — immer unter Berücksichtigung der ländlichen Verhältnisse. b) Für gewerbliche Fortbildungsschulen: I. Produktion: Arbeit, Arbeitsteilung, Kapital, Vereinigung. II. Güterumlauf: Preis, Geld, Kredit, Papiergeld, Wechsellehre, Banken, Geschichte der Preise, Bedeutung der Verkehrsstraßen. III. Gütereinkommen: Arbeitslohn, Kapitalzins. IV. Güterverbrauch: Luxus, Abgaben, Versicherungen, die kaiserliche Botschaft und die wirtschaftliche Gesetzgebung des Reiches — immer unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß auch dieser Vortrag meine Bestrebungen, die hervorgegangen sind aus der Liebe zum deutschen Kaiser, zu den deutschen Fürsten, zu seinem Volke und der Schule, unterstützen möge, **Sie zu gewinnen für wahre Volksaufklärung und warme Teilnahme an unseres Volkes wirtschaftlich-sittlicher Hebung.**

In demselben Verlage erschien:

Kaiserbüchlein. 1797—1888.

Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I

von

Dr. Bernhard Rogge,

Hof- und Garnisonprediger in Potsdam.

Mit zahlreichen Abbildungen, darunter: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette", um 12 Uhr mittags im Sterbezimmer gezeichnet von **G. Krickel** und „Aufbahrung Kaiser Wilhelms im Dom."

Einzelpreis 50 Pf. Partiepreise für Schulen: von 50 Exempl. an 40 Pf., von 100 Exempl. an 35 Pf., von 500 Exempl. an 30 Pf.

Die gediegene volkstümliche Darstellung des für diese Biographie besonders berufenen Autors, sowie die Ausstattung, welche dieses Kaiserbüchlein aus der Flut ähnlicher Schriften hoch heraushebt, machen es ganz besonders geeignet für ein Gedächtnisbuch von bleibendem Werte, für die Schuljugend sowohl als auch für die Familien und sei deshalb die Verbreitung in den Schulen angelegentlichst empfohlen.

Herr Stadtschulinspektor Dr. Boodstein in Elberfeld empfiehlt das Kaiserbüchlein in nachstehenden Worten:

Im Verlage von Velhagen & Klasing ist, verfaßt von Herrn Hof- und Garnisonprediger Bernhard Rogge in Potsdam, ein „**Kaiserbüchlein.** 1797—1888. Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser Wilhelm I" herausgekommen, welches ich sowohl wegen seines Textes als auch wegen seiner Ausstattung und seines sehr wohlfeilen Preises nach allen Richtungen hin warm empfehlen kann. Es ist geziert mit 70 Abbildungen, die gut gewählt sind. Besonders ergreifend ist das Schlußbild: „Kaiser Wilhelm auf dem Sterbebette, gezeichnet am 9. März mittags zwischen 12 und 1 Uhr von G. Krickel" und die auf Seite 104 wiedergegebene letzte Unterschrift des Kaisers, verglichen mit dem früher geführten Namenszuge. Aber auch noch viele andere prächtige Abbildungen finden sich dort, und wer zum verstorbenen Kaiser in guten und bösen Tagen gestanden, wer ihm geholfen hat in seiner schweren Arbeit, wer seinem Herzen besonders nahe getreten ist oder ihm vom himmlischen Vater als geliebter Angehöriger beschieden worden war, dessen ist dort in Wort und in Bild gedacht, so daß man wohl sagen könnte: beim Zählen der Häupter der Lieben da fehlt kein teures Haupt. Der Mittelpunkt der ganzen Darstellung bildet aber immer das Leben des Kaisers; ihn sehen wir in seiner Lebensentwickelung, der ganzen Gestaltung seiner Geistes-, Gemüts-, Herzensrichtung; alle seine vielen liebens- und verehrenswerten Eigenschaften werden in anschaulichster Weise vorgeführt und zugleich in knapper, aber doch eindringlicher und lebensvoller Weise die vielen großen Thaten geschildert, zu deren leitendem Werkzeug ihn die Vorsehung ausersehen. Das Büchlein ist im guten Sinne ein Volksbuch, aber auch schon verständlich für die Jugend. Ich kann es gern zum Gebrauch im Einzelnen, aber auch zu Massenverteilungen empfehlen, da der Preis bei Bezügen in größerer Anzahl (50 Exemplare kosten 20 Mark, 100 Exemplare 35 Mark, 500 Exemplare 150 Mark) ein seiner Ausstattung nach sehr billiger ist.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Juli 1888. [4. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

Charakterbildung und die moderne Erziehung

von

J. Greßler,
Hauptlehrer in Barmen.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 40 Pf.

Charakterbildung und die moderne Erziehung.*)

Von Julius Greßler,
Hauptlehrer in Barmen.

Das Wort Charakter gehört zu denjenigen Fremdwörtern, welche sich in unserer Sprache volles Bürgerrecht erworben haben, und alle Versuche, dasselbe durch eine den Vollsinn des Begriffes deckende deutsche Bezeichnung zu ersetzen, müssen als völlig gescheitert betrachtet werden. Das Wort ist uns mit seinen vielen Ableitungen und Zusammensetzungen geradezu unentbehrlich geworden, eben weil es nicht möglich ist, den geistigen Gehalt desselben im allgemeinen wie in den mannigfaltigen Schattierungen seines Gebrauchs durch ein anderes deutsches Wort auszudrücken.

Wir machen von dem Worte „Charakter" den vielseitigsten Gebrauch.

Wir reden von dem Charakter eines Zeitabschnittes im Leben des einen oder andern Kulturvolkes und verstehen darunter die Summe der hervorstechenden Züge und Eigenschaften des ganzen geistigen und materiellen Lebens, durch welche sich diese Periode als eine eigenartige, individuell gestaltete von den übrigen Perioden historischer Entwickelung abhebt. Wir reden von dem Charakter der litterarischen Erzeugnisse dieses oder jenes hervorragenden Schriftstellers und denken dabei nicht nur an die Eigenartigkeit der Welt- und Lebensanschauung, die uns aus seinen Werken entgegenleuchtet, sondern auch an die Eigenartigkeit der sprachlichen Darstellung, der Diktion. Derselben allgemeinen Bedeutung des Wortes Charakter begegnen wir, wenn wir von dem Charakter einzelner Personen im allgemeinen, schlechthin reden. Ein Richard III., wie er uns durch W. Shakespeare so scharf und vorzüglich gezeichnet worden, und ein Nathan der Weise, eine der herrlichsten Gestalten unseres großen Lessing — beide müssen als Charaktere in des Wortes allgemeiner Bedeutung bezeichnet werden; bei beiden finden wir eine gewisse Breite und Konsequenz des Wollens und Handelns; bei beiden ist die Persönlichkeit individuell so scharf ausgeprägt, daß wir der inneren Abgeschlossenheit derselben unsere Bewunderung nicht versagen können. Und doch wie verschieden, wie völlig entgegengesetzt sind beide, wenn wir ihre Gesinnung, die Qualität ihres Wollens und Handelns ins Auge fassen!

---

*) Vortrag, gehalten auf dem 12. Rheinischen Provinziallehrertage zu Saarbrücken (Ostern 1888).

Auf der einen Seite der moralisch durchgebildete Jude, der gewohnt ist, sein Thun und Lassen den ewig giltigen Sittengesetzen, der moralischen Einsicht unterzuordnen, und bei dem die einzelnen sittlichen Grundsätze innerlich konzentriert erscheinen durch den obersten Grund- und Vorsatz, nie anders zu handeln als wie das Gewissen es verlangt. Auf der anderen Seite der mit seinem Denken und Handeln zwar durch und durch konsequente, aber in seiner Gesinnung durch und durch unsittliche, herzlose Tyrann, oder ausgelernte Bösewicht. Nathan der Weise erregt unser unbedingtes, von jedem fremden Nebeninteresse freies Wohlgefallen, nicht nur durch die Form seines Wollens und Handels, sondern auch durch die Qualität, den Inhalt desselben; bei Richard III. dagegen bewundern wir nur die außerordentliche Folgerichtigkeit, Zähigkeit und Breite des Willens, während uns seine Gesinnung abstößt. Dort haben wir einen Charakter in des Wortes eigentlichster Bedeutung vor uns, hier aber einen Scheincharakter, die Maske eines wahren Charakters.

Daraus ergibt sich:

Einen Charakter nennen wir mit vollem Recht nur den Menschen, der imstande ist, sein Thun und Lassen, alle seine Entschließungen den ewig giltigen Sittengesetzen unterzuordnen, und bei dem die einzelnen moralischen Grundsätze einheitlich zusammengefaßt erscheinen durch den obersten Grundsatz, nie anders zu handeln, als wie das Gewissen es verlangt.

Bei der Charakterbildung haben wir also mit zwei Faktoren zu rechnen:

1. der sittlichen Einsicht,
2. dem Willen des Menschen.

1. Was verstehen wir unter der sittlichen Einsicht, und wie kommt sie zu stande?

Bekanntlich verdanken wir die normale Bildung unseres Geistes in erster Linie der Einwirkung der Außenwelt auf uns. Vom ersten Tage unserer Geburt an üben die Dinge und Personen unserer Umgebung einzeln oder in einer bestimmten Verbindung auf die Sinne Reize aus, die sich vermittels der Sinnesnerven nach dem Gehirne fortpflanzen und hier auf eine bislang noch gänzlich unerklärliche Weise uns zum Bewußtsein gelangen, sich in rein seelische Gebilde, Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen verwandeln. So entstehen in unserem Geiste mehr oder weniger klare und deutliche Bilder von den Dingen und Verhältnissen außer uns, und diese Bilder haben die Kraft und Fähigkeit, in unserem Bewußtsein sich zu erhalten oder, falls sie verblaßt waren, über die Schwelle desselben wieder emporzutauchen, auch wenn die ihnen entsprechenden Gegenstände aus dem Kreise unserer sinnlichen Anschauung herausgetreten sind und damit aufgehört haben, auf unsere Sinne und unseren Geist unmittelbar einzuwirken. Die Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen haben wir deshalb als die Bausteine zu betrachten, aus denen der ganze Bau unseres Geistes von

seinem Fundamente bis zu seiner Spitze, von den rohen Umrißmauern bis zu den feinsten Verzierungen der Façade und der Gemächer aufgeführt ist. Alle übrigen psychischen Gebilde, und seien sie noch so compliziert, sind auf jene einfachsten Vorgänge geistigen Lebens zurückzuführen. Denken, fühlen, wollen — wie verschieden diese Hauptklassen geistigen Geschehens im allgemeinen auch sein mögen, sie wurzeln in den Vorstellungen, nehmen aus ihnen ihre Kraft und Vielgestaltigkeit. Werden die Vorstellungen nach logischen Gesetzen miteinander verknüpft, so nennen wir das einfach denken; treten sie mit einander in Wechselwirkung, daß die dadurch verursachte Förderung oder Hemmung des geistigen Lebens uns zum Bewußtsein gelangen, so haben wir die Grundformen des Gefühlslebens vor uns, das Gefühl der Lust oder Unlust, der Freude oder des Schmerzes, des Glückes oder Unglückes. Ich erinnere Sie an Shakespeares Hamlet. Gerade in jenem Augenblicke, wo Hamlet zu der entsetzlichen Gewißheit von seines Oheims Blutschuld gelangt ist und kein Zweifel mehr besteht, daß auch seine Mutter darin verwickelt ist, gewahren wir an ihm einen deutlichen Anflug von Lust und augenblicklicher Freude. Das bekunden gleich die nach dem vorgeführten Schauspiele an Polonius gerichteten Worte:

> Der Gesunde hüpft und lacht,
> dem Wunden ist's vergällt,
> der eine schläft, der andere wacht,
> das ist der Lauf der Welt.

Das bekunden das Rufen nach der Musik und die animierte Stimmung, in der er die von seiten der Mutter ihm zugesandten Hofleute foppt. Und dieses offenbare Gefühl der Freude und Lust findet darin seine Erklärung, daß Hamlet nun mit einem male von dem Drucke der Zweifel befreit ist, die ihn bis zu Selbstmordgedanken peinigten, daß er nun in der Lage ist, einen klaren und bestimmten Beschluß zu fassen. — Oder denken wir andererseits an Lenau's Faust! Nach einem Ritt durch die im Mondschein erglänzende Frühlingslandschaft trifft der innerlich verdüsterte, mit sich und der Welt verfallene Mann mit einem treuherzigen Schmied zusammen, und dieser einfache Handwerker erregt durch das schöne Lob seiner glücklichen Häuslichkeit in seinem Gaste eine solche Verstimmung und innere Erregung, daß die eben eingelullten Dämonen wieder wach gerufen werden und sein ganzes Gefühls- und Gemütsleben von Grund aus aufwühlen. Der Schmied hat, ohne es zu wollen, dem Faust so recht einschneidend es zum Bewußtsein gebracht, daß er, der Fremdling und Unbehauste, auf dem ganzen Erdenrund keine Seele „sein“ nennen darf.

Dort Befreiung vom Druck der Zweifel, die gänzliche Beseitigung und Unterdrückung der herrschenden Vorstellungsmassen und Gefühlserscheinungen durch die neu hinzugetretenen Vorstellungen und Erkenntnisgründe — hier die wilde, leidenschaftliche Bekämpfung der einander völlig entgegengesetzten Vorstellungen — häusliches Glück einerseits,

gänzlicher Mangel eines solchen andererseits; — dort Freude und Lust, hier Verstimmung, Unlust und Verzweiflung.

Aber nur in wenigen Fällen dürfte es möglich sein, die meist so verwickelten Gefühlserscheinungen auf die sie veranlassenden Vorstellungen und einfachsten Seelengebilde zurückzuführen. Wenn irgendwo, so gilt hier das bekannte Goethesche Wort:

> Zwar ist's mit der Gedankenfabrik,
> wie mit einem Webermeisterstück,
> wo ein Tritt tausend Fäden regt,
> die Schifflein herüber, hinüber schießen,
> die Fäden ungesehen fließen,
> ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

Ganz besonders tritt uns die große Schwierigkeit einer genauen Analyse der Gefühlserscheinungen entgegen auf dem Gebiete der moralischen Gefühle, die namentlich an dieser Stelle eingehender betrachtet sein sollen.

Versetzen wir uns im Geiste an einem frühen, heiteren Sommermorgen auf den Gipfel eines hervorragenden Alpenberges, etwa des St. Gotthard. Die Sonne ist eben aufgegangen, und ein Meer von Licht erscheint über die malerische Landschaft ausgegossen. Da entsteht vor unseren Augen ein Bild von so bezaubernder Schönheit, von so großartiger Wirkung, daß sich das überwältigte Gefühl nur in den allgemeinsten Ausdrücken des Entzückens Luft zu machen vermag. Oder denken Sie an die schlichte, aber ergreifende Erzählung vom barmherzigen Samariter! Da liegt der halb erschlagene Jude an der Landstraße, mitten in einer menschenleeren Öde. Nur noch einige Stunden ohne Hilfe, und er ist eine Leiche. Käme doch jemand, der die Ströme des Lebenssaftes hemmte, den Angstschweiß ihm von der Stirne wischte, die lechzende Zunge ihm kühlte! Der Priester und Levit — beides Männer, von Gottes- und Rechtswegen dazu berufen, in den ihrer geistlichen Pflege Anvertrauten die barmherzige Nächstenliebe zu wecken und zu pflegen, sie gehen kalten Herzens vorüber. Aber ein Samariter kommt des Weges. Er erkennt zwar auf den ersten Blick seinen Todfeind, den Juden, der in gesunden Tagen kaum ein Stück Brot von ihm nehmen oder ihm geben würde; aber das allgemein menschliche Gefühl überwältigt ihn, er tritt hinzu, verbindet ihm seine Wunden und bringt ihn in die Herberge. Jeder, der vorurteilsfrei diese schlichte Erzählung auf sich einwirken läßt, wird dies Liebeswerk des Samariters in vollem Umfange anerkennen, seine That als eine herrliche bezeichnen.

In beiden Fällen haben wir es mit Verhältnissen zu thun, die von jedem fremden Nebeninteresse freies Wohlgefallen erregen. Dort ist es äußerliches, hier persönliches Geschehen, dort sind es äußerliche Dinge und Verhältnisse, hier ist es der Wille, die Gesinnung des Menschen; dort treten uns ästhetische, hier moralische Verhältnisse entgegen. Das beiden Begriffen Gemeinsame besteht also darin, daß sowohl das Schöne, wie das Sittliche unbedingt gefällt, während

das Gegenteil, das Häßliche und Unsittliche ebenso unbedingt mißfällt. Das Schöne aber hat es mit äußeren Dingen und Verhältnissen, das Sittliche dagegen mit der Persönlichkeit zu thun. In der Ästhetik läßt sich das schöne Werk abgesondert von seinem Schöpfer betrachten, in der Ethik aber haftet die uns gefallende oder mißfallende That so fest an der Person, die sie ausgeübt, daß sie unmittelbar über den Wert oder Unwert derselben entscheidet. In der Ästhetik heißt es: „Wenn du ein Haus bauen willst, so beachte die Symmetrie in der Anordnung der Massen, das rechte Verhältnis von Trägern und Lasten u. s. w., wenn du ein Tonwerk komponieren willst, so vermeide die falschen Quinten oder bediene dich der Quintenfortschreitung doch nur als eines Durchgangsmomentes; wenn du ein Gedicht verfassen willst, so beachte die Quantität der Silben u. s. w." In der Ethik aber gibt es kein „Wenn" und kein „Aber", von den Forderungen der Ethik kann sich keiner entbinden lassen, wes Standes und Alters er auch sei; den praktischen Weisungen der Ethik sind wir unterworfen, so lange wir Menschen, d. h. vernünftig denkende und wollende Wesen bleiben. Die Forderungen der Ethik sind kategorisch, allgemein giltig und bindend für jeden Menschen und unter allen Verhältnissen; die Forderungen der Ästhetik aber sind hypothetischer Natur, d. h. sie haben nur für den bindende Gültigkeit, der sich mit Kunsterzeugnissen in die Öffentlichkeit wagt und dadurch der ästhetischen Kritik freiwillig sich unterwirft.

Daraus ergibt sich:

moralisch und sittlich nennen wir nur den Willen und die Gesinnung des Menschen und die daraus entspringende That, wenn sie unser unbedingtes, von jedem fremden Nebeninteresse freies Wohlgefallen erregt und unter der moralischen Einsicht verstehen wir die genaue und klare Erkenntnis dessen, was als Recht oder Unrecht, als gut oder böse, als erstrebenswert oder verabscheuungswürdig, als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden muß.

Und wie kommt die sittliche Einsicht des Zöglings oder Menschen zu stande?

Wie für die ganze sittliche Bildung im allgemeinen, so auch für die Grundlegung des sittlichen Gefühls und des sittlichen Urteils ist das **Elternhaus** von entscheidender Bedeutung.

Es ist eine alte und berechtigte Klage der Lehrer, daß das Werk der Jugenderziehung so oft und in so ausgedehntem Maße durch die schädlichen Einflüsse des Elternhauses untergraben, die durch den Schulunterricht so mühsam gelegten Keime moralischen Lebens durch den im Elternhause herrschenden Geist der Roheit und sittlichen Verkommenheit, wenn nicht gänzlich erstickt, so doch in ihrer Entwickelung erheblich beeinträchtigt werden. Diese traurige Thatsache tritt namentlich in den dichtbevölkerten Fabrikstädten so nackt zu Tage, daß man sich wahrlich nicht darüber zu wundern braucht, wie in weiten Kreisen der Bevöl-

kerung die pessimistische Anschauung eines allmählichen, aber deutlich hervortretenden Niederganges des ganzen moralischen Lebens, namentlich der Arbeiterbevölkerung, so tief Wurzeln fassen konnte. Was vor nahezu hundert Jahren der große Pestalozzi in seinem bekannten Dorfroman „Lienhard und Gertrud“ so schön und überzeugend dargethan, was zu Anfang unseres Jahrhunderts Fichte in seinen packenden „Reden an die deutsche Nation“ so glänzend und so eindringlich ausgeführt: daß eine gründliche Umgestaltung des Volkslebens und die moralische Festigung desselben in erster Linie und vorwiegend nur zu erwarten sei von einer Neubegründung des sittlichen Lebens in der Familie, von einer musterhaften Kindererziehung im Elternhause — das hat auch heute noch seine volle Bedeutung. Auch heute noch dürfen und können wir die feste Grundlegung sittlichen Lebens und sittlicher Zucht in erster Linie nur erhoffen von dem Elternhause, in dem Vater und Mutter im allgemeinen wenigstens als moralisch durchgebildete Persönlichkeiten betrachtet werden können und im stande sind, den Kindern das Muster eines wahrhaft sittlichen Verhaltens zu gewähren. Wenn den Kleinen hier die Erweise der Freundlichkeit und Humanität im Verhalten gegen alle Menschen, der barmherzigen Liebe gegen die Notleidenden und Elenden, der Rechtschaffenheit und der aufrichtigen Frömmigkeit von seiten der Eltern entgegenleuchten, so wird sich schon dadurch eine gleiche Grundstimmung des moralischen Gefühls auch bei ihnen entwickeln und derselbe Geist sittlichen Lebens auch aus ihrem Verhalten im allgemeinen schon hervorleuchten. Instinktmäßig, nur auf Grund eines allgemeinen Gefühls werden die Kinder auch jetzt schon das Rechte zu treffen wissen, ohne daß es nötig wäre, ihnen ausführliche Belehrungen über „gut und böse“, „schicklich und unschicklich“ zu bieten; ein einfaches Lob, „das ist brav!“ oder eine bestimmte Zurechtweisung „das ist unartig!“ wird in den meisten Fällen genügen, das Kind in seinem Streben und Handeln zu ermuntern oder seine Fehltritte zu verbessern. Völlig verkehrt würde es sein, wollte man die Kleinen schon im vorschulpflichtigen Alter systematisch mit absichtlichen Belehrungen über religiös-sittliche Verhältnisse behelligen, Bibelsprüche, Liederverse, Bibelabschnitte ihrem Gedächtnisse einprägen. Es sollte doch selbstverständlich sein, daß man auch auf das Gemüt regelrecht durch den Verstand nur dann einwirken kann, wenn derselbe die zu einer derartigen Belehrung notwendige Reife und Stärke besitzt. Abgesehen davon, daß durch eine solch' unverständige Behandlung der Kinder der Gedankenlosigkeit im Nachplappern völlig unverstandener Worte und Sätze Vorschub geleistet, die Selbstthätigkeit in der Beobachtung sinnlich erreichbarer Dinge und Verhältnisse und die damit verknüpfte kindlich-naive, aber naturgemäße Sprachentwickelung der Kinder in demselben Maße beeinträchtigt werden muß — wird sich namentlich bei den lebhafteren und unbegabteren Kindern nur zu leicht ein gewisser Widerwille und Überdruß gerade denjenigen Lehrstoffen gegenüber einstellen, denen doch unter allen Umständen eine recht lebhafte und eindringliche Einwirkung

auf das kindliche Gemüt im späteren Schulunterricht gesichert werden sollte.

Von diesem Gesichtspunkte aus kann die erziehliche Behandlung der Kinder in den sogenannten Kleinkinderschulen nur selten und in geringem Maße unsere Billigung finden. Für die meisten dieser Anstalten scheint ein Fröbel gar nicht gelebt zu haben. Nach den bahnbrechenden Arbeiten dieses großen Pädagogen ist es für jeden auch nur in etwa pädagogisch Gebildeten selbstverständlich, daß in dem vorschulpflichtigen Alter die ganze erziehliche Thätigkeit die unmittelbare sinnliche Anschauung zu ihrem Ausgangs- und Mittelpunkte haben muß, daß jede rein geistige Übung, losgelöst von dieser Grundlage, unbedingt ausgeschlossen sein sollte. Spiele und allerlei kleine Handarbeiten, Betrachtung und Besprechung von Dingen und Verhältnissen der nächsten Umgebung sollten die einzigen Gegenstände für die Bethätigung der Kleinen sein. Statt dessen werden in den gegenwärtigen Kleinkinderschulen ganze Stunden mit einer sogenannten religiösen Unterweisung verbracht, biblische Geschichten, Liederverse, Bibelsprüche und Katechismusstellen den Kindern mechanisch eingeprägt, und so wird die Zeit, die der Entwickelung der Körperkräfte und der Pflege der Sinnesthätigkeit gewidmet sein sollte, für ein Unterrichtsgebiet ausgenutzt, das bei den Kleinen jeder festen Grundlage entbehrt. Das Schlimmste aber ist, daß durch eine solch' verfrühte und verkehrte Behandlung religiöser Unterrichtsstoffe das Interesse für die spätere schulgemäße Betrachtung derselben ganz erheblich herabgemindert werden muß. **Klare sittliche Erkenntnis und Einsicht soll in dem vorschulpflichtigen Alter den Kleinen überhaupt nicht übermittelt werden; es kann in dieser Zeit nur darauf ankommen, in den Kindern, vornehmlich durch das lebendige Beispiel der Eltern, ein möglichst kräftiges und bestimmt ausgeprägtes moralisches Gefühl zu wecken und zu pflegen.**

Die systematische, absichtliche Bildung und Pflege des sittlichen Gefühls und des sittlichen Urteils ist Aufgabe des **Schulunterrichts.** Überall, wo die Unterrichtsstoffe sittliche oder religiöse Verhältnisse berühren, sollen dieselben in einer dem geistigen Standpunkte der Schüler entsprechenden Weise klar gelegt, deren Bedeutung für das sittliche Leben ihnen nahe gebracht werden.

Der **Religionsunterricht,** der bezüglich der sittlich religiösen Bildung in erster Linie zu beachten ist, sollte es als seine Hauptaufgabe erkennen, die in den einzelnen Bibelabschnitten, Kirchenliedern u. s. w. schlummernden Keime sittlichen Lebens zu wecken, die sittlich religiösen Grundgedanken so anschaulich und lebensvoll wie immer möglich aus denselben hervorzuschälen, so daß sie nicht nur in ih[illegible] Klarheit und tieferen ethischen Bedeutung vor dem geistigen [illegible] dastehen, sondern auch die Kraft gewinnen, das [illegible] Kinder zu erwärmen, den Willen zu vered[illegible] Richtung auf höhere Ziele zu geben, kurz, [illegible] und möglichst vielseitig zu entfalten. Zu [illegible]

biblischen Personen im Lichte ihrer Handlungen zu zeichnen, ihre Gesinnung zu beleuchten und die Folgen ihres Thuns und Lassens für sich und ihre Nebenmenschen klar zu legen. Von ganz besonderer Bedeutung aber ist es, die neu gewonnenen sittlichen Grundgedanken mit dem früher erworbenen ethischen Wissen zu verknüpfen und auf das Leben der Kinder anzuwenden. Nicht nur wird dadurch eine größere Klarheit, Festigkeit und Vielseitigkeit der moralischen Einsicht erzielt, sondern zugleich die Bedeutung derselben für das Leben in ein helleres Licht gestellt, und das sittliche Leben der Zöglinge geläutert und gefördert, indem das eigene Verhalten derselben der moralischen Kritik unterworfen wird.

Aber, könnte man einwenden, auf eine solche Weise unterrichtlicher Behandlung wird der Religionsunterricht zu einem seichten Moralunterricht herabgewürdigt. Nun, wer einen derartigen Einwand erheben kann, beweist damit nur, daß er über das Wesen der Religion, ihr Verhältnis zur Moral und die hohen Aufgaben ihrer erziehlichen Wirksamkeit nicht recht im klaren ist. Allerdings soll im Religionsunterrichte das lebendige Gottesbewußtsein und die Pflege des lebendigen Gottvertrauens Kern und Mittelpunkt sein, von dem aus das sittliche Gefühl erwärmt, das moralische Urteil geläutert, das Streben veredelt werden muß. Aber andererseits kann es keinen Zweifel unterliegen, daß die Religion das alles doch nur leisten kann in engster Verbindung mit der Moral, daß die Religion, losgelöst von dem nährenden Mutterboden der Moral, notwendig in der Luft schweben und zu einem toten Formelwerk herabsinken muß. Von der einseitigen Betonung des Dogmatismus und Konfessionalismus ist eine wahrhaft sittlich-religiöse Bildung überhaupt nicht zu erwarten; im günstigsten Falle ergibt dieselbe eine notdürftige Schulung des Kopfes, während das Herz kalt bleibt. Und doch thut eine gründliche, den ganzen Menschen erfassende sittlich-religiöse Bildung ganz besonders not in unserer gegenwärtigen Zeit, wo mit der hauptsächlich durch die konfessionelle Engherzigkeit und die Intoleranz der Orthodoxie verschuldeten religiösen Indifferenz gar oft eine traurige Unklarheit und Unsicherheit in der Beurteilung moralischer Verhältnisse und Personen verknüpft erscheint und damit der Boden des sittlich-religiösen Lebens überhaupt so schwankend geworden ist. Mehr denn je kommt es in unseren Tagen darauf an, daß bei aller Verschiedenheit der religiösen Anschauung und Überzeugung das moralische Bewußtsein eines jeden belebt und geklärt und als Grundlage eines wahrhaft sittlichen Handelns immer mehr gefestigt werde. Dieses erhabene Ziel aber wird der Religionsunterricht nur dann erreichen, wenn er die Religion in das richtige Verhältnis zur Moral stellt, wenn die rein ethische Belehrung nicht erstickt wird unter einem Wust von dogmatischen Erörterungen, die für die kleinen Kinder fast gänzlich unverständlich sind, wenn er in weit höherem Maße zur Sache des Herzens gemacht wird.

Zu unserer aufrichtigen Freude aber darf hervorgehoben werden, daß diese Anschauungen gerade gegenwärtig in dem Lehrerstande sich

mächtig zu regen beginnen, und bei dem großen Ernste, den gerade die Volksschullehrer in der Pflege ihrer sittlich-religiösen Bildung an den Tag legen, steht zu hoffen, daß jene Anschauungen schon in der nächsten Zeit sich siegreich Bahn brechen werden, trotz der schamlosen Angriffe einer gewissen Sorte von Pharisäern auf die sittlich-religiöse Bildung der Lehrer.

Von hervorragender Bedeutung für die Klärung des moralischen Gefühls und die Entwickelung des sittlichen Urteils ist der **Geschichtsunterricht**, wenn er in rechter Weise betrieben wird. Freilich, wenn der Geschichtsunterricht es als seine Hauptaufgabe erkennt, eine kaum übersehbare Kette von Schlachtenbildern zu entrollen, einen Wust von trockenen, meist inhaltsleeren Namen und Daten dem Gedächtnisse der Schüler einzuprägen, wird man wohl kaum eine nennenswerte Förderung des sittlichen Lebens der Zöglinge erwarten dürfen. *Wir haben die Geschichte als die ästhetische Darstellung der Welt, d. h. als eine Darstellung des sich entwickelnden Menschengeistes im Lichte der sittlichen Ideen zu betrachten.* Von diesem Standpunkte aus werden wir uns ebenso sehr davon fern zu halten haben, in den historischen Thatsachen stets den Finger Gottes, die unmittelbare Einmischung eines höheren Wesens zu erkennen, wie jede einzelne historische Thatsache, jede einzelne geschichtliche Persönlichkeit einer eingehenden sittlichen Würdigung und moralischen Kritik zu unterwerfen und dadurch die Kinder zu Sittenrichtern zu erziehen. Aber wenn wir uns bemühen, die Entwickelung des Volkslebens nach der staatlichen wie kulturellen Seite in großen und deutlichen Zügen zu zeichnen, die hervorragenden historischen Persönlichkeiten in ihrer Bedeutung für Volk und Land darzustellen, ihre lodernde Begeisterung für die geheiligten Interessen der Nation, ihre unablässige Sorge für die Wohlfahrt des ganzen Volkes zu beleuchten, so wird ein solcher Unterricht nicht nur eine große nationalbildende Kraft entfalten, die Liebe zu Volk und Land in den Schülern erwecken und die Einsicht wachrufen, daß auch sie dermaleinst ernste Pflichten dem Vaterlande gegenüber werden zu erfüllen haben — ein solcher Unterricht wird auch in hohem Maße geeignet sein, *das sittliche Leben der Kinder im allgemeinen zu wecken und zu pflegen, die Erkenntnis über Recht und Unrecht, gut und böse, zu erweitern und zu klären, die moralische Einsicht zu bilden und zu läutern.*

Eine wahre Fundgrube sittlich-bildender Momente bietet der Unterricht in der **Nationallitteratur**. Wird in der Geschichte das Wahrhaft-Sittliche durch das gleichzeitig auftretende Unsittliche oder moralisch zu Mißbilligende oft verdeckt, das sittliche Urteil durch die imponierende Macht des Erfolges, der an sich vielleicht des sittlichen Wertes entbehrt, gar oft getrübt oder verwirrt, so treten in den klassischen Erzeugnissen unserer Nationallitteratur, namentlich der Poesie, die reinste[illegible] bilder sittlichen Lebens uns entgegen. Wie aber in der [illegible] allgemeinen die vollendeten Muster künstlerischen Schaffe[illegible]

haltigsten auf dem Geschmack der Jünger der Kunst einwirken, deren ästhetisches Urteil läutern und schärfen, so dürfen wir mit Recht auch von jenen Idealbildern der Ethik den wirksamsten Einfluß auf die sittliche Bildung des Menschen überhaupt erwarten. Indem die Zöglinge für die Träger idealisierter Denkweise erwärmt werden, erwächst in ihnen notwendig das reine Wohlgefallen am sittlichen Wollen und Handeln. Indem man ihnen die Idealcharaktere der Dichtungen in ihrer ganzen kristallenen Durchsichtigkeit psychologisch nahebringt, wirken dieselben zugleich bestimmend auf ihre Denk- und Gesinnungsweise, geben ihrem sittlichen Streben neue Nahrung und stecken ihrem Handeln höhere Ziele. Die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Nationallitteratur kann also keine andere sein, als die Schüler zu erwärmen und zu begeistern für das ewig Wahre, Schöne und Gute, den Sinn für die rein idealen Güter zu wecken und zu pflegen und dem Streben die Richtung auf das Edle zu geben.

Wenn wir indes unsern gegenwärtigen Schulanstalten, niedere wie höhere, auf ihre Leistungen in der deutschen Nationallitteratur hin prüfen, können wir uns wohl kaum des Eindrucks erwehren, daß die große erziehliche Kraft, welche den kostbaren Perlen unserer nationalen Dichtung innewohnt, in der Jugenderziehung noch lange nicht in ausreichendem Maße zur Geltung gelangt. Wenn auch die Klasse der Afterpädagogen, die Schiller, Goethe und Lessing der heranwachsenden Jugend am liebsten ganz vorenthalten möchten, so gut wie ausgestorben sein dürfte, wenigstens nicht mehr hervorzutreten wagt, so sind wir doch noch weit davon entfernt, dem Unterrichte in der deutschen Nationallitteratur die Kraft, Sorgfalt und Aufmerksamkeit angedeihen zu lassen, die demselben gebührt. Nach meinem Dafürhalten sollten unsere Lesebücher weit mehr einen litterarischen Charakter tragen, als das gegenwärtig im allgemeinen der Fall ist. Eine ganze Anzahl von realistischen Lesestücken, die weniger dem Zweck der Belebung des Unterrichts als der trockenen Belehrung dienen, könnten wir sehr wohl entbehren. Eine reichere Auswahl an klassischen Erzeugnissen unserer schönen Litteratur aber würde nicht nur eine größere Bedeutung für die sprachliche, sondern auch ganz besonders für die sittliche Bildung der Kinder gewinnen.

So bietet der Schulunterricht in seinen humanistischen Lehrgegenständen überaus reiche Veranlassung zur Bildung des sittlichen Gefühls und der moralischen Einsicht, und man sollte glauben, daß das so durch den Schulunterricht übermittelte ethische Wissen eine solche Klarheit und Festigkeit gewonnen hätte, daß es sich als eine durchaus zuverlässige Stütze und Grundlage des edlen Wollens und moralischen Handelns erweisen müßte. Allein ein auch nur flüchtiger Blick auf das alltägliche Leben der Menschen genügt, um uns von dem Gegenteil zu überzeugen. Nicht bloß in den Arbeiterkreisen, auch unter den sogenannten Gebildeten des mittleren Bürgerstandes finden wir nur zu oft einen solchen Mangel tieferen moralischen Wissens, eine solche Unklarheit und Unsicherheit in der richtigen Beurteilung sittlicher Verhältnisse und Personen, daß schon

aus dem Grunde die Entwickelung wahrhaft moralischer Charaktere nicht nur erschwert, sondern schlechterdings unmöglich erscheint.

Diese betrübende Thatsache findet nicht etwa allein darin ihre Erklärung, daß die ethisch-religiösen Unterrichtsstoffe in den Schulen nicht immer in der richtigen Weise behandelt würden, sondern hat ihren hauptsächlichsten Grund in der mangelhaften und unvollständigen Organisation unseres Schulwesens.

Wir haben uns zunächst die Thatsache zu vergegenwärtigen, daß die Kinder der Volksschule bereits in einem Alter aus der Schule entlassen werden, wo sie die zu einer tieferen Erfassung der einzelnen sittlichen Grundsätze notwendige geistige Schulung, Kraft und Klarheit in der Regel noch nicht besitzen. Die hervorragenden Thatsachen der heiligen Geschichte sowohl wie der Profangeschichte sind selten so einfach, klar und durchsichtig, daß ihre genaue moralische Würdigung auch dem nur mittelmäßig entwickelten Verstande der Kinder keine zu großen Schwierigkeiten böte. In der Regel sehen wir uns einer solch' verschlungenen Kette sittlich-reiner und moralisch zu mißbilligender Züge gegenüber, daß die psychologische Zergliederung der Lehrstoffe, die doch zu einer eingehenden ethischen Beurteilung derselben unerläßlich ist, eine weit größere geistige Reife voraussetzt, als sie die Kinder im Alter bis zum vierzehnten Lebensjahre gewöhnlich besitzen.

Gemahnt uns diese Thatsache daran, neben der sittlich-religiösen auch die intellektuelle Bildung der Kinder zu betonen, neben den humanistischen, idealen Unterrichtsfächern auch den realistischen, mathematischen und technischen Disziplinen eine liebevolle Aufmerksamkeit und unsere ganze Sorgfalt zuzuwenden, so wirft sie andererseits ein grelles Licht auf die ganze innere Haltlosigkeit der reaktionären Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, zu gunsten einer einseitigen, engherzigen konfessionell-religiösen Bildung die schulmäßige und planvolle Pflege der Intelligenz zu beeinträchtigen. Denn das ist keine Frage, daß die wahrhaft sittlich-religiöse Bildung, die in dem lebendigen Gottesbewußtsein einerseits und der klaren Erkenntnis eines fest geschlossenen Systems sittlicher Grundsätze andererseits wurzelt, ohne eine gründliche Bildung des Kopfes und Verstandes nicht möglich ist. **Jede Verkümmerung der allgemeinen Bildung und der geistigen Kraft muß deshalb als gleichbedeutend erachtet werden mit einer Lockerung und Entfestigung der notwendigen Grundlagen auch des moralischen Lebens, mit einer Verdunkelung der sittlichen Einsicht, mit einer Schwächung des edlen Strebens.**

Soll eine Besserung dieser Verhältnisse mit einiger Sicherheit erwartet werden, so muß den aus der Schule entlassenen Kindern beiderlei Geschlechts die Möglichkeit einer weiterführenden Unterweisung geboten, es müssen obligatorische Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen errichtet werden, nicht bloß in Posen und Westpreußen, sondern an

allen Orten, in allen Gauen unseres Vaterlandes. **Aber die Anstalten sollten nicht bloß praktisch-technische Ziele verfolgen, sondern sich die höhere und schönere Aufgabe stellen, die ganz allgemeine Bildung der jungen Leute zu erweitern und zu vertiefen, neben den mathematisch-naturkundlichen Unterrichtsfächern auch ganz besonders der Nationallitteratur und Geschichte eine sorgfältige Pflege zu teil werden zu lassen.**

Ferner haben wir uns einen Umstand zu vergegenwärtigen, der in seiner Wirkung von gleich einschneidender Bedeutung ist.

Bekanntlich bestehen in unseren kleineren und mittleren Städten für die Kinder des mittleren Bürgerstandes sogenannte Rektorat- oder Lateinschulen, die sich die Aufgabe gestellt haben, ihre Zöglinge für die mittleren Klassen der ausgebauten höheren Lehranstalten, der Gymnasien und Realgymnasien vorzubereiten. Ihrem Zwecke gemäß sind diese Lehranstalten in ihrer ganzen inneren Organisation nichts anderes als der reine Abklatsch der unteren und mittleren Klassen der genannten ausgebauten Schulen. Nun aber ist es Thatsache, daß nur etwa 5 bis 10 Prozent sämtlicher Schüler, die durch diese Unterrichtsanstalten hindurchgehen, eine weiterführende Bildung auf Gymnasien oder Realgymnasien suchen und finden, die weit überwiegende Mehrzahl, etwa 90 bis 95 Prozent, muß mit der auf diesen Lehranstalten gewonnenen Bildung ins praktische Leben eintreten. Die armen Jungen haben Brocken des Lateinischen, Französischen und Englischen erlernt, die fast jedes praktischen Wertes entbehren. Die Kenntnisse im Deutschen, in den mathematisch-naturkundlichen Fächern erweisen sich als ebenso unzulänglich, eben weil sie nicht in der Abgeschlossenheit und mit der Gründlichkeit übermittelt wurden, die ihnen erst eine nachhaltige Bedeutung fürs Leben und für die Erziehung der Zöglinge sichern könnte. Was aber hier uns besonders angeht, ist die Thatsache, daß **infolge der Überwucherung der Schulthätigkeit durch den fremdsprachlichen Unterricht den ethisch-religiösen Disciplinen nicht die Zeit, Kraft und Aufmerksamkeit gewidmet werden kann, welche als die notwendige Voraussetzung dauernder Unterrichtserfolge zu betrachten sind.** Und wenn wir bedenken, daß auch in den größeren Städten die bei weitem größere Zahl der Schüler bereits in den mittleren Klassen die ausgebauten höheren Lehranstalten verläßt, in Bezug auf Gründlichkeit, Abgeschlossenheit und Brauchbarkeit der erworbenen Kenntnisse, also um keinen Deut besser gestellt ist als die große Masse der jungen Leute, die ihre Schulbildung ausschließlich den sogenannten Latein- und Rektoratschulen verdanken, so werden wir es wohl erklärlich finden, daß auch in weiten Kreisen des mittleren Bürgerstandes das ethische Wissen, die sittliche Erkenntnis und die darauf gegründete Befähigung in der Beurteilung moralischer Verhältnisse noch so manches zu wünschen läßt.

Diesem Übelstande kann nur abgeholfen werden durch die Einrichtung von **Mittelschulen**. Aber keine neuen Standesschulen sollen es sein, die neben der Volksschule bestehen, und durch Aufnahme der

Kinder des mittleren Bürgerstandes diese zu reinen Armenschulen herabdrücken und die große Kluft zwischen reich und arm auch noch auf die Klassen der Bevölkerung übertragen, die bis jetzt den Standesunterschied noch nicht auf der Schulbank kennen lernten. Die zu errichtenden Mittelschulen sind vielmehr mit der Volksschule organisch zu verbinden; sie sollen aus derselben hervorwachsen und mit ihr unter derselben fachmännischen Leitung stehen.

Sie haben sich die Aufgabe zu stellen, den in der Volksschule etwa mit dem zehnten oder elften Lebensjahre der Schüler abgebrochenen Unterricht wieder aufzunehmen und unter Beibehaltung derselben elementaren Lehrmethode und unter Neuaufnahme einer fremden Sprache so gründlich und so umfassend wie irgend möglich weiterzuführen. Indem aber die einzelnen Lehrgegenstände sowohl mit Rücksicht auf die Natur und die Kraft der Zöglinge, als auch unter genauer Beachtung der dringendsten Bedürfnisse des praktischen Lebens ausgewählt und umgrenzt werden, gewinnen diese Anstalten für die sittlich-religiöse und ideale, wie praktische Erziehung eine Bedeutung, die unter den gegenwärtigen Verhältnissen in vollem Umfange noch gar nicht gewürdigt werden kann.

Zu unserer großen Freude erfahren wir, daß die Organisationsfrage unseres Schulwesens neuerdings von hervorragenden Männern des öffentlichen und politischen Lebens, wie der Wissenschaft mit Umsicht und Energie in Erörterung gezogen wird, und wenn diese erfreulichen Bestrebungen auch nicht sofort den erwünschten Erfolg und zunächst nur die höheren Schulen im Auge haben, so dürfen wir doch zuversichtlich hoffen, daß die große Kluft, die gegenwärtig zwischen höheren und niederen Schulen besteht, in ihrem ganzen Umfange erkannt werden und die Notwendigkeit einer baldigen Überbrückung mit immer größerer Dringlichkeit sich geltend machen wird. Man wird je länger desto mehr zu der Einsicht gelangen, daß das bis zum Überdruß im Munde geführte «non scholae, sed vitae» ohne eine gründliche Reorganisation unseres Schulwesens nicht zur Wahrheit werden kann, daß weder Windbeutelei und Eitelkeit einerseits, noch Eigennutz andererseits, sondern einzig und allein die Natur des Kindes und die Bedürfnisse und Anforderungen des praktischen Lebens, wie sie bei der größeren **Mehrzahl der Schüler** voraussichtlich sich geltend machen werden, über die Art und Einrichtung der Schule zu entscheiden habe. Dann aber wird man es für selbstverständlich erachten, daß die mit der Volksschule organisch verknüpfte Mittelschule, für Knaben wie für Mädchen, als das naturgemäße und notwendige Bindeglied zwischen niederen und höheren Schulen eingefügt werden muß.

Und doch dürfen wir das ethische Wissen, die moralische Einsicht nicht als die Hauptsache bei der Bildung des sittlichen Charakters bezeichnen. Das Leben bietet uns auf Schritt und Tritt eine Menge von unanfechtbaren Belegen dafür, daß der Mensch trotz besseren Wissens in seinem Handeln für das moralisch zu Mißbilligende sich entsch-

Unrecht thut, der Sklave seiner Begierden ist und seine Mitmenschen mit kalter Lieblosigkeit behandelt. Die hauptsächlichste Ursache dieser betrübenden Thatsache muß in der mangelhaften Entwickelung des edlen Wollens erkannt werden.

Der bedeutungsvollere Faktor der Charakterbildung ist also **der Wille des Menschen und seine Entwickelung.**

Und diese Willensbildung, welche das hohe Ziel verfolgt, den Menschen zu befähigen, all' seine Entschließungen der moralischen Einsicht, den sittlichen Grundsätzen unterzuordnen, zieht sich, mit der frühesten Jugend beginnend, durch das ganze Leben hindurch, so lange der Mensch bildungsfähig bleibt. Schon daraus erhellt, daß die Charakterbildung für den einzelnen ihren vollen Abschluß überhaupt nicht findet, daß vielmehr für jeden Menschen das Wort der Schrift gilt:

> „Nicht als ob ich es ergriffen hätte, oder schon vollkommen wäre; ich jage ihm aber nach, daß ich es ergreifen möchte."

Es ist also selbstverständlich, daß in der Jugenderziehung wohl von kaum mehr als einer Grundlegung der Charakterbildung die Rede sein, daß nur der erste Ansatz eines sittlichen Charakters gebildet werden kann. Sowohl in dem vorschulpflichtigen Alter, als auch während der eigentlichen Schulzeit ist die freie Bildung des Willens nur ein sehr beschränkte, kann die freiwillige Unterordnung des kindlichen Willens unter die moralische Einsicht, die sittliche Erkenntnis in nur geringem Umfange erwartet werden. Die Autorität der Eltern und Lehrer, ihr Gebot und Verbot werden meist den Mangel klarer moralischer Einsicht und festgefügter Willensbildung ersetzen müssen, und selbst bei den im Alter vorgerückteren Kindern überwiegt das blinde Gehorchen, die unfreiwillige Unterordnung unter den gereifteren fremden Willen in dem Maße, daß der eigentliche Kern der Charakterbildung nur wenig berührt wird.

Und doch ist diese erste Stufe der Willensbildung von solcher Bedeutung, daß wir sie als das notwendige Fundament der Charakterbildung betrachten müssen. Nichts wäre verkehrter, als den Kindern in dieser ersten Hauptperiode geistiger und sittlicher Entwickelung, wo der Wille und die Einsicht noch so wenig Kraft und Klarheit gewonnen haben, die volle Freiheit in der Bethätigung ihres Willens zu gewähren. Gerade auf dieser Stufe der sittlichen Bildung bedarf das Kind der unmittelbaren Leitung durch die Eltern und Lehrer. Sein Wille soll zurücktreten gegen den seiner Erzieher, den Entschließungen dieser sich unterordnen. Nur so wird das Kind schon in den ersten Lebensjahren an das Gute gewöhnt, und wenn gleichzeitig in geeigneter Weise eine eingehende Unterweisung über die sittliche Zulänglichkeit der Handlungen durch den Schulunterricht geboten wird, wahre Musterbilder sittlichen Lebens in Kopf und Herz eingeschrieben werden, wenn so Belehrung und Bethätigung, Unterricht und Handlung in fester Verknüpfung und gegenseitiger Durchdringung auftreten — wird notwendig langsam, aber sicher die feste Grundlage für die weiterführende sittliche Entwickelung gelegt.

Von diesem Standpunkte aus muß die große Schlaffheit und Energielosigkeit, welche in der gegenwärtigen Hauserziehung vielfach so offen zu Tage tritt, tief beklagt werden. Während in vielen Häusern, namentlich des besser situierten Bürgerstandes, die Kinderchen schon sehr früh einen so scharf ausgeprägten Eigenwillen besitzen, daß nicht bloß die Dienstpersonen nach ihrer Pfeife tanzen, sondern auch die Frau Mama ohnmächtig und willig zugleich ihrer Laune sich unterwirft, macht sich in den Köpfen viel Gebildeter die grundverkehrte Anschauung breit, daß auch in den Schulen nur der Geist des Humanität und der Liebe das Zepter führen, der Ernst der bestimmten Zurechtweisung und der Strafe aber ausgeschlossen sein müsse. Nur spielend sollen die Kinder lernen, nur schonend sollen sie behandelt, nur mit Freundlichkeit und liebevoller Zärtlichkeit zum Guten angehalten und vom Bösen fern gehalten werden. Und das sind noch häufig gerade solche Leute, welche nicht laut genug die hohe social-politische Weisheit predigen können, daß die menschliche Gesellschaft von dem Vagabunden- und Gaunertum nur durch die Einführung der Prügelstrafe in die Strafanstalten befreit werden könne.

Der Geist dieser falschen Humanität hat in den Kreisen des sogenannten gebildeten Bürgertums in solchem Grade um sich gegriffen, daß selbst die Gerichte und die Königlichen Bezirksregierungen dem Einflusse desselben sich nicht haben völlig entziehen können.

Vor nicht gar langer Zeit — und zum Teil auch heute noch — konnte man in der pädagogischen und politischen Presse kaum ein Blatt zur Hand nehmen, in dem nicht die Verurteilung wenigstens eines Lehrers wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes in behaglichster Breite mitgeteilt wurde. Das Attest eines blutjungen Arztes, in dem etwas über bläulich gefärbte und blutunterlaufene Körperstellen des bestraften Kindes die Rede war, mag in vielen Fällen genügt haben, um die Verurteilung des Lehrers als voll berechtigt erscheinen zu lassen, ohne daß dabei vielleicht untersucht worden wäre, ob in dem betreffenden Falle nicht ein außergewöhnliches Maß der Züchtigung am Platze oder geradezu eine Notwendigkeit gewesen war.

Gedrängt durch die Massenhaftigkeit solcher Urteilssprüche haben sich viele Königliche Bezirksregierungen veranlaßt gesehen, bezüglich der körperlichen Züchtigung der Kinder eine ganze Reihe von bis in das kleinste gehenden Bestimmungen zu treffen, die genau besehen dem gänzlichen Verbote der körperlichen Züchtigung fast gleich kommen.*)

Auch ich bin der Meinung, daß die Rute nur im äußersten Notfalle gebraucht werden soll, aber ich weiß auch, daß die Ausübung der Zucht im allgemeinen und die Anwendung des Züchtigungsrechts im

*) Zu unserer Freude darf konstatiert werden, daß der Minister v. Goßler die Verfügungen der Bezirksregierungen außer Kraft gesetzt wissen will.

besonderen in erster Linie bedingt und bestimmt wird durch die Individualität des Lehrers und in zweiter Linie durch die Art, den Geist und Lebensanschauung der Bevölkerung, unter der der Erzieher wirkt; ich bin der Überzeugung, daß eine straffe Disciplin, eine energische Bethätigung aller Kräfte der Schüler in den Schulen unserer dichtbevölkerten Fabrikstädte nicht möglich ist, ohne das volle und unverkürzte Recht der körperlichen Züchtigung. Kurz: Soll der Wille des Kindes die nötige Festigkeit und Gewandtheit der Bethätigung erlangen und dabei eine ausreichende Läuterung und Veredlung erfahren, so muß das Werk der Jugenderziehung in gleicher Weise getragen werden vom Geiste der Liebe und väterlichen Milde, wie der ernsten Strenge und der unerbittlichen Konsequenz.

Aber diese erste Stufe der Charakterbildung soll auch schon während der Schulzeit allmählich in die Periode moralischer Entwickelung hinüberleiten, wo das Gute nicht aus Zwang, aus liebevoller Achtung oder Furcht vor der mit autoritativer Macht ausgerüsteten Person, die es gebietet, geübt wird, sondern aus freiem Entschlusse, in klarer Erkenntnis seines inneren Wertes, um seiner selbst willen. Gegen das Ende der Schulzeit sollte daher an die Stelle kleinlicher Überwachung und blinden Gehorsams ein gewisses Maß von Freiheit der Bewegung, der Arbeit und der eigenen Entschließung treten. Allein die große individuelle Verschiedenheit der Kinder, die Verschiedenheit ihrer geistigen und sittlichen Veranlagung und Entwickelung, die Mannigfaltigkeit der häuslichen Verhältnisse und ihrer Einflüsse auf die Kinder machen es leicht erklärlich, daß für die einzelnen Kinder nicht nur der Zeitpunkt, wo eine größere Freiheit ihnen gewährt werden kann, sondern auch daß Maß derselben bei den verschiedenen Kindern sehr verschieden sein muß. Von der genauen Bestimmung und Abgrenzung dieser beiden Momente aber ist der Erfolg der sittlichen Bildung abhängig, und zwar in dem Maße, daß die Verfrühung in der Gewährung einer freieren Bewegung oder das zu volle Maß derselben den Erfolg der Charakterbildung die Individualität des Zöglings, die Eigenartigkeit seiner physischen und geistigen Veranlagung und Entwickelung eine möglichst eingehende Berücksichtigung finden muß.

Halten wir diese Thatsache fest, so genügt ein nur flüchtiger Blick auf die gegenwärtige Volksschule, um uns davon zu überzeugen, daß unter dem großen Drucke äußerer Schwierigkeiten und innerer Hemmnisse, die auf ihrer Thätigkeit lasten, jene höhere Stufe der Charakterbildung hier kaum erreicht, geschweige denn in etwa durchschritten werden kann.

Bei einer durchschnittlichen Schülerzahl von 80 oder gar 100 Kindern wird der Lehrer befriedigende Leistungen im Unterricht und Erziehung nur dann erzielen können, wenn er die große Schülerzahl in gleichmäßig straffer Zucht hat. Die Arbeit und das ganze Leben der Schule muß aber dadurch notwendig den Charakter der Gleich-

örmigkeit erlangen. Das einzelne Individuum tritt fast gänz-
ich zurück; es muß sich den allgemeinen Einflüssen der Schul-
rziehung unterwerfen, ohne für die Eigenartigkeit seiner
örperlichen und geistigen Veranlagung die gebührende Be-
:ücksichtigung zu finden.

Vom Standpunkte einer vernunftgemäßen Schulerziehung haben wir deshalb die bestimmte Forderung zu stellen, daß **die Schülerzahl in den einzelnen Klassen auch der Volksschule bedeutend verringert und die Zahl der Lehrer und der Schulgebäude entsprechend vermehrt werde.** Wie auf den höheren Lehranstalten sollte die Zahl von 60 Kindern in keiner Klasse überschritten sein, die Oberklassen in der Regel aber nur ungefähr 50 Schüler enthalten.

Aber, wird man einwenden, wie soll es unter den gegenwärtigen Verhältnissen ermöglicht werden, die ohnehin drückenden Schullasten noch zu steigern? Nun, meine Herren, der Staat hat dank der herrschenden Wirtschaftspolitik heidenmäßig viel Geld. In dem diesjährigen Staatshaushaltsetats sind mit einem Schlage 20 Millionen Mark mehr für die Volksschule eingesetzt worden; doch nein, nicht für die Volksschule unmittelbar, sondern einzig und allein zur Verminderung der Schullasten der Kommunen. Wer wollte sich nicht von ganzem Herzen darüber freuen, daß die Steuerlast der kleinen Leute erleichtert, den Arbeitern das Schulgeld für ihre meist zahlreiche Kinderschar völlig erlassen werden soll? Nichts destoweniger aber bin ich der unmaßgeblichen Meinung, daß der Millionenregen den Boden, auf dem wahres Volkswohl zu gedeihen pflegt, in weit höherem Maße befruchtet haben würde, wenn die enorme Geldsumme unmittelbar der Volksschule und ihren Lehrern zu teil geworden wäre, wenn man sie zur Verminderung der drückenden äußeren Hemmnisse und Schwierigkeiten, die auf der Schule und ihrer Thätigkeit lasten, zur Verminderung der Schülerzahl und zur Aufbesserung der meist kärglichen Lehrergehälter verwendet hätte. Wer ein hohes Ziel erreichen will, muß auch die Mittel und Wege wollen, die zu diesem Ziele hinführen, und es kann keinen Augenblick zweifelhaft sein, daß die Hebung der Volksbildung und die mit unzertrennlich verbundene Hebung des Lehrerstandes nicht möglich sein wird ohne eine bedeutende Erhöhung der für die Volksschule eingesetzten Unterhaltungssumme.

Ein weiteres Hindernis der Charakterbildung von mindestens gleich einschneidender Wirkung ist die drohende Überwucherung der modernen Schulerziehung durch **die Büreaukratie** und die damit verknüpfte **Beengung** der **Lehrer-Individualität.**

Gewiß hat die Büreaukratie auf dem Gebiete der eigentlichen Verwaltung, namentlich in unserem engeren Vaterlande, überaus glänzende Erfolge zu verzeichnen, und die Pünktlichkeit und Sicherheit, die Genauigkeit und Schnelligkeit in der Ausübung der ganzen Verwaltungsthätigkeit steht im allgemeinen über jeden Zweifel erhaben da. Aber andererseits kann es keinem Zweifel unterliegen, daß auf dem Gebiete der Erziehung, wo der Erfolg menschlicher Thätigkeit fast ausschließlich

aus Liebe zur Volksschule zu dieser herabgestiegen sind und mit anntem Erfolge auf allen Stufen der ausgebauten Volksschule thätig vesen sind, als Schulinspektoren uns herzlich willkommen sein müssen, dürfen wir doch nicht vergessen, daß solche Persönlichkeiten in einer r verschwindend kleinen Zahl zu finden sein dürften. Bei aller Achtung r der Theologie und der hohen Aufgabe ihrer Wirksamkeit werden wir allgemeinen die Forderung zu stellen haben:

> Fort mit den Theologen als Schulinspektoren! Sie sind in Ermangelung der vollen Befähigung für diesen Beruf wohl im stande, den Buchstaben der bestehenden und noch zu erlassenden behördlichen Verfügungen auf die Schule und ihre Lehrer anzuwenden, nicht aber befähigt, das Leben und die Interessen der Schule allseitig und mit ausreichendem Erfolge zu fördern.

Und nicht bloß die Schule, auch die Kirche würde bei einer rartigen Regelung der Schulbeaufsichtigungsfrage in mehr als einer eziehung reichen Segen davon tragen.

Bei der Charakterbildung handelt es sich indes nicht allein um die ethätigung klar erkannter sittlicher Grundsätze von unzweifelhafter Wahrit. In allen Zweigen der Wissenschaft, insbesondere der Religion und olitik, gibt es ganze Gebiete, wo der Gebildete mit Pilatus ausrufen uß: „Was ist Wahrheit?“ Wo die Wahrheit keinen objektiven, sondern inen rein subjektiven Charakter trägt, wo sie bei jedem einzelnen wirkich Gebildeten ein besonderes Gesicht trägt. Denn die Summe dessen, vas der gebildete, charakterfeste Mann auf dem einzelnen Wissens- und Lebensgebiete als richtig und wahr erkannt hat, das, was wir seine Überzeugung nennen, ist nichts Angelerntes, von außen mechanisch an hn Herangetragenes, sondern das notwendige Ergebnis seiner geistigen ınd sittlichen Bildung und seiner gesamten Lebenserfahrung. Die Überzeugung ist aber auch eben deshalb des innerlich freien Mannes ureigenstes Besitztum und heiligstes Eigentum. Daraus ergibt sich für jeden gebildeten Mann die unabweisliche Forderung, daß er nicht nur Achtung besitze vor seiner eigenen Überzeugung, seiner eigenen Meinung und Lebensauffassung, sondern auch vor der seiner Mitmenschen.

Aber ein nur flüchtiger Blick auf das gegenwärtige Volksleben genügt, um uns davon zu überzeugen, daß wohl kaum jemals zuvor solche Mißachtung, eine so brutale Verletzung und gewissenlose Vergewaltigung der Überzeugung der Nebenmenschen sich hervorgewagt haben. Und doch sollte man gerade von gebildeten Leuten erwarten, daß sie mit Nachdruck und Erfolg derartige betrübende Erscheinungen zu bekämpfen suchten und in ihrem ganzen Verhalten den ungebildeteren Volksklassen zeigten, daß es nicht nur unsittlich ist, dem Nächsten sein materielles Eigentum zu [illegible]mmern, geheim oder gar mit offener Gewalt zu nehmen, sondern daß [illegible] moralischen Standpunkte aus nicht minder unerlaubt

Leitsätze.

1) Den Charakter können wir definieren als: Konsequenz des gesamten Wollens und Handels, welche entsteht durch die Unterordnung aller einzelnen Entschließungen unter absolut gültige praktische Grundsätze und schließliche Zentralisierung dieser selbst unter dem obersten Grundsatze: nie anders zu handeln als wie das Gewissen es verlangt. (Nahlowsky.)

2) Bei der Charakterbildung haben wir mit zwei Hauptfaktoren zu rechnen:

A. der sittlichen Einsicht,

B. dem Willen des Zöglings.

A. Die sittliche Einsicht.

1) Unter der sittlichen Einsicht verstehen wir die klare und genaue Erkenntnis dessen, was Recht oder Unrecht, als gut oder böse, als erstrebenswert oder verabscheuungswürdig, als sittlich oder unsittlich bezeichnet werden muß.

2) Die systematische, absichtliche Pflege und Bildung des sittlichen Gefühls und des sittlichen Urteils ist Sache des Schulunterrichts, insbesondere des Unterrichts in der Religion, der Geschichte und Nationallitteratur; im vorschulpflichtigen Alter der Kinder kann es nur darauf ankommen, in denselben vornehmlich durch das lebendige Beispiel der Eltern ein möglichst kräftiges und bestimmt ausgeprägtes sittliche Gefühl zu wecken und zu pflegen.

3) Der in weiten Kreisen der Bevölkerung hervortretende Mangel tieferen moralischen Wissens und die darauf gegründete Unklarheit und Unsicherheit in der richtigen Beurteilung sittlicher Verhältnisse und Personen hat seinen hauptsächlichsten Grund in der mangelhaften und unvollständigen Organisation unseres Schulwesens.

a) Erweiterung der Volksschule durch obligatorische Fortbildungsschulen;

b) Errichtung von organisch mit der Volksschule verknüpften Mittelschulen.

B. Willensbildung.

1) Im vorschulpflichtigen Alter sowohl, wie auch während der eigentlichen Schulzeit kann in der Regel nur die erste Stufe der Willensbildung, der unfreiwilligen Unterordnung unter einen gereifteren fremden Willen, durchschritten werden;

2) und doch sollte auch schon während der Schulzeit diese erste Stufe der Charakterbildung allmählich hinüberleiten in die Periode moralischer Entwickelung, wo das Gute nicht mehr aus Zwang, sondern aus freiem Entschlusse und klarer Erkenntnis seines inneren Wertes, um seiner selbst willen geübt wird.

3) Gegen das Ende der Schulzeit sollte deshalb an die Stelle kleinlicher Überwachung und blinden Gehorsams ein gewisses Maß von Freiheit der Bewegung, der Arbeit und der eigenen Entschließung treten. — Thunlichste Berücksichtigung der Individualität der Zöglinge.

C. Hindernisse der Charakterbildung.

1) Die Klassen der Volksschulen sind auch heute noch meist derart überfüllt, daß die höhere Stufe der Willens- und Charakterbildung kaum erreicht, geschweige denn in etwa durchschritten werden könnte.

2) das gegenwärtige Schulwesen wird im allgemeinen in zu ausgedehntem Maße durch den Geist der Büreaukratie beherrscht, so daß die Individualität des Lehrers nicht gebührend zur Geltung gelangen kann. — Schulbeaufsichtigung. —

3) der namentlich im heutigen Volksleben so scharf hervortretende Zug der Mißachtung, ja der Vergewaltigung der persönlichen Überzeugung der Nebenmenschen, die herzlose Intoleranz gegen Andersdenkende und Andersgläubige müssen auf die Dauer notwendig auch auf die Jugenderziehung und deren Faktoren einen bedauerlichen Einfluß ausüben.

D. Schlußsatz.

Besonders der Jugenderzieher sollte mit aller Sorgfalt an seiner sittlichen Entwickelung arbeiten und ängstlich bemüht sein, alles zu vermeiden, was die Lauterkeit seiner Gesinnung, die Treue und Festigkeit seiner Überzeugung in Frage stellen könnte, bedenken: **daß nur der Charaktere bilden kann, der selbst ein Charakter ist.**

Quellen, die bei Abfassung der Arbeit benutzt wurden: 1) Nahlowsky, Gefühlsleben; 2) Ackermann, Vorträge; Bartholomäus, Mittelschule; Schmidt, Encyklopädie.



Kaiser Friedrich.

Von Dr. K. Schneider,
Geheimer Oberregierungsrat im Königl. preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.

Unwillkürlich drängt sich uns, hochgeehrte Versammlung,*) geliebte Zöglinge, in diesem Augenblicke die Erinnerung an jene Weihestunden auf, welche wir vor drei Monaten dem Andenken unseres hochseligen Kaisers Wilhelm widmeten. Aber wie ganz anders war doch damals alles. Sie werden mich nicht mißverstehen, wenn ich ausspreche: hätte nicht die Trauer, in welcher wir heute stehen, ihre dunkeln Schatten vorausgeworfen, so würden wir die Gedächtnisfeier für Kaiser Wilhelm in tiefer Demut, mit hohem Ernste, aber doch wie ein Fest begangen haben. Von dem verewigten Herrn konnte, wie von Abraham gesagt werden: er starb alt und lebenssatt — nicht müde, aber gesättigt von dem Leben, an dessen Kelche er sich gelabt hatte, zurückblickend auf fast ein volles Jahrhundert, auf eine Reihe großer Erfolge, als König des Staates, dem er die lange verdiente, viel bestrittene Geltung erkämpft, dessen Wohlstand er vergrößert, dem er Ruhe und Frieden gesichert, — als Kaiser des Reiches, welches er wiederum geeinigt und stark gemacht hatte; er starb, umstanden von einem Volke, von welchem er verehrt und geliebt wurde, wie nie vorher ein Monarch, und so gab es für dieses Volk, welches noch lange der von ihm ausgegangenen Segnungen sich erfreuen wird, kaum ein anderes Wort an seinem Sarge als das Gebet des Psalmisten: Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat.

Aber Kaiser Friedrich? Dahingenommen nach langer qualvoller Krankheit, — in ernster Mannesarbeit gerüstet für die Regierung seines Landes, das Auge auf klar erkannte Ziele fest gerichtet, das Herz erfüllt von Wünschen und Plänen für das Wohl seiner Unterthanen — und eine Regierung von drei Monaten vom Sterbebette aus!

Am letztvergangenen Weihnachtsabend wurde in einer Stadt Schlesiens eine Mutter vom Schlage getroffen, während sie den Christbaum für ihre Kinder putzte. Diese fanden sie unter dem Baume, durch welchen sie erfreut werden sollten, als Leiche. Sie konnten nur eben sehen, was sie ihnen zugedacht hatte. Finden Sie, geliebte Zöglinge, hier nicht eine Ähnlichkeit mit dem Lose unseres Kaisers? Nicht nur monatelang,

*) Der Vortrag wurde am 27. Juni im Lettehause gehalten.

wie jene Hausfrau, jahrzehntelang hatte er in seinem reichen Geiste
seinem tiefen Gemüte gesonnen, wie er einst sein Volk auf der Höhe
Macht und seines Ruhmes erhalten, die Schäden, welche unser Volksle
noch zu bekämpfen hat, überwinden, die Gegensätze, welche den inner
Frieden des Landes bedrohen, versöhnen, seinen Reichtum an idea
Gütern vermehren und sein Wohlsein nach allen Seiten hin förder
könne.

Die Ausführung seiner Entwürfe aber wurde ihm nicht gestatt
und die Versagung seiner Lebenswünsche traf ihn fast in dem Auge
blicke, wo sie sich zu erfüllen schienen. Bei der Betrachtung dieses Ge
schickes, das ein Gegenstand für die Tragiker des klassischen Altertum
gewesen wäre, stehen wir erschüttert, nein mehr, wir fühlen uns m
getroffen, wir leiden mit, — und wenn Sie so wie ich empfinden,
erfahren Sie dasselbe, wie am Grabe früh verstorbener, lieber Angehö
riger, denen gegenüber es uns immer ist, als blieben wir in ihr
Schuld, als hätten wir erst recht beginnen sollen, ihnen Liebe z
erweisen.

Wie ernst wir uns auch dagegen sträuben mögen, immer wied
kommen wir auf die Frage zurück: warum mußte solches geschehen? B
ruhigende Antwort finden wir nur in der heiligen Schrift. Das W
des Propheten: Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken u
eure Wege sind nicht meine Wege, spricht der Herr, sonde
so viel der Himmel höher ist denn die Erde, so sind auch mein
Wege höher denn eure Wege und meine Gedanken denn eu
Gedanken liegt jetzt auf aller Lippen. Lassen Sie uns zu unser
Beruhigung bei diesem Worte einige Augenblicke verweilen. Wir wiss
daß in der heiligen Schrift das Verhältnis des Menschen zu seinem
Gotte ganz so wie dasjenige des Kindes zu seinem Vater gedacht un
dargestellt wird. Anfänglich in einer rein äußeren Auffassung; wie de
Vater dem gehorsamen Kinde Lob und Lohn, dem bösen Strafe zu tei
werden läßt, so waltet der gerechte Gott im Leben des Mannes. We
Lust hat zum Gesetze des Herrn, der ist wie ein Baum, ge
pflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet z
seiner Zeit, und seine Blätter welken nicht, und was er macht
das gerät wohl; ferner: Wohl dem, der den Herrn fürchtet und
auf seinen Wegen geht! Du wirst dich nähren deiner Händ
Arbeit; wohl dir, du hast es gut. Dein Weib wird sein wi
ein fruchtbarer Weinstock um dein Haus herum; deine Kinde
wie Ölzweige um deinen Tisch her. Siehe, also wird gesegne
der Mann, der den Herrn fürchtet! Aber bald genug gelangte man
zur Erkenntnis, daß diese Sätze nicht genügen, um die Rätsel des Leben
zu lösen, daß Menschen, deren Wandel weit von Gottes Wegen abwich
sich mit stetem Glücke speisen, alle Tage herrlich und in Freuden lebe
durften, und daß neben ihnen andere zu klagen hatten, Thränen seie
ihre Speise Tag und Nacht, obgleich sie Gott ihr Lebenlang vor Auge
und im Herzen gehabt hatten. Solche Erscheinung mußte das Nachdenken

ußte Fragen hervorrufen, welche im Gebete des Gerechten zu Gottes Thron emporstiegen. Die Antwort gab endlich jene tiefsinnige Dichtung, welche uns im Buche Hiob bewahrt ist. Hiob war schlecht und recht, gottesfürchtig und meidete das Böse — und dennoch traf ihn Leid auf Leid. Seine Heerden wurden geraubt, seine Kinder starben, ihn selbst schlug der Herr mit böser Krankheit von der Fußsohle an bis an den Scheitel. Es war, als hätte Gott die Schalen seines Zornes über ihn ausgegossen. Nicht anders meinten auch seine Freunde, und lange vergeblich setzte er ihren Strafreden die Versicherung seiner Unschuld an dem Leiden entgegen. Endlich aber mußten sie sich geben und die Beschränktheit ihrer Einsicht erkennen. Hiob überführt sie. Er weiset auf die Siege hin, welche der menschliche Geist über die Natur gewonnen, auf die Macht, welche er über sie erlangt hat. „Es hat das Silber seine Gänge und das Gold seinen Ort, da man es schmelzet; es wird je des Finstern etwa ein Ende, und jemand findet ja den Schiefer tief verborgen; man legt die Hand an die Felsen und gräbet die Berge um; man reißt Bäche aus den Felsen und alles, was köstlich ist, siehet das Auge; man wehret dem Strome des Wassers und bringet, was verborgen darinnen ist, an das Licht." Damit ist aber auch die Grenze des menschlichen Wissens bezeichnet, denn „wo will man Weisheit finden und wo ist die Stätte des Verstandes? Niemand weiß, wo sie liegt, und wird nicht gefunden im Lande der Lebendigen. Der Abgrund spricht: Sie ist in mir nicht, und das Meer spricht: Sie ist nicht bei mir. Sie ist verborgen vor den Augen aller Lebendigen — Gott weiß den Weg dazu und kennt ihre Stätte." Das heißt: der Mensch bescheide und beuge sich, erkenne in dem Leiden des Gerechten ein Geheimnis der göttlichen Weisheit und verehre in dem Unglücklichen den von Gott Heimgesuchten, an dem die Werke Gottes offenbar werden sollen, und noch mehr: an dem die Kraft erkannt werden soll, welche er in die Herzen seiner Kinder gelegt hat.

> Das Silber, durchs Feuer siebenmal bewährt,
> Wird lauter erfunden,
> An Gottes Wort man warten soll
> Desgleichen alle Stunden;
> Es will durchs Kreuz bewähret sein,
> Da wird erkannt sein Kraft und Schein
> Und leuchtet stark in die Lande.

Sie verstehen mich, liebe Zöglinge. Ich meine, nicht bloß als Strafe sendet Gott das Leiden, nicht bloß als Prüfung, sondern er sucht auch seine Auserwählten damit heim, um ihnen die Gelegenheit zu geben, zu zeigen, welches Glaubens, welcher Liebe, welcher Hoffnung der Mensch fähig sei. Und nun denken wir unseres verewigten Dulders, sagen wir lieber unseres verklärten Helden, der Selbstüberwindung, mit welcher er seine Schmerzen getragen hat, Schmerzen, deren Qual noch dadurch erhöht wurde, daß ihm das Wort der Klage versagt wurde, welches selbst einem Hiob noch geblieben war, — des Mutes, mit welchem er im

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Redakteur der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschuen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Über Reichsschulgesetzgebung. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Blümel, Ernst, Mittelschullehrer in Eisleben: Die neueste Geschichte in der Volksschule.

Helmcke, G., Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. phil., Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat, Die Einheit der Christenlehre im evangel. Schul- und Pfarrunterricht.

——, Die Heimatskunde in der Volksschule.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, August 1888.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.** Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Kaiser Friedrich.

Von Dr. K. Schneider,
Geheimer Oberregierungsrat im Königl. preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.

Unwillkürlich drängt sich uns, hochgeehrte Versammlung,*) geliebte Zöglinge, in diesem Augenblicke die Erinnerung an jene Weihestunden auf, welche wir vor drei Monaten dem Andenken unseres hochseligen Kaisers Wilhelm widmeten. Aber wie ganz anders war doch damals alles. Sie werden mich nicht mißverstehen, wenn ich ausspreche: hätte nicht die Trauer, in welcher wir heute stehen, ihre dunkeln Schatten vorausgeworfen, so würden wir die Gedächtnisfeier für Kaiser Wilhelm in tiefer Demut, mit hohem Ernste, aber doch wie ein Fest begangen haben. Von dem verewigten Herrn konnte, wie von Abraham gesagt werden: er starb alt und lebenssatt — nicht müde, aber gesättigt von dem Leben, an dessen Kelche er sich gelabt hatte, zurückblickend auf fast ein volles Jahrhundert, auf eine Reihe großer Erfolge, als König des Staates, dem er die lange verdiente, viel bestrittene Geltung erkämpft, dessen Wohlstand er vergrößert, dem er Ruhe und Frieden gesichert, — als Kaiser des Reiches, welches er wiederum geeinigt und stark gemacht hatte; er starb, umstanden von einem Volke, von welchem er verehrt und geliebt wurde, wie nie vorher ein Monarch, und so gab es für dieses Volk, welches noch lange der von ihm ausgegangenen Segnungen sich erfreuen wird, kaum ein anderes Wort an seinem Sarge als das Gebet des Psalmisten: Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat.

Aber Kaiser Friedrich? Dahingenommen nach langer qualvoller Krankheit, — in ernster Mannesarbeit gerüstet für die Regierung seines Landes, das Auge auf klar erkannte Ziele fest gerichtet, das Herz erfüllt von Wünschen und Plänen für das Wohl seiner Unterthanen — und eine Regierung von drei Monaten vom Sterbebette aus!

Am letztvergangenen Weihnachtsabend wurde in einer Stadt Schlesiens eine Mutter vom Schlage getroffen, während sie den Christbaum für ihre Kinder putzte. Diese fanden sie unter dem Baume, durch welchen sie erfreut werden sollten, als Leiche. Sie konnten nur eben sehen, was sie ihnen zugedacht hatte. Finden Sie, geliebte Zöglinge, hier nicht eine Ähnlichkeit mit dem Lose unseres Kaisers? Nicht nur monatelang,

*) Der Vortrag wurde am 27. Juni im Lettehause gehalten.

wie jene Hausfrau, jahrzehntelang hatte er in seinem reichen Geiste und seinem tiefen Gemüte gesonnen, wie er einst sein Volk auf der Höhe seiner Macht und seines Ruhmes erhalten, die Schäden, welche unser Volksleben noch zu bekämpfen hat, überwinden, die Gegensätze, welche den inneren Frieden des Landes bedrohen, versöhnen, seinen Reichtum an idealen Gütern vermehren und sein Wohlsein nach allen Seiten hin fördern könne.

Die Ausführung seiner Entwürfe aber wurde ihm nicht gestattet, und die Versagung seiner Lebenswünsche traf ihn fast in dem Augenblicke, wo sie sich zu erfüllen schienen. Bei der Betrachtung dieses Geschickes, das ein Gegenstand für die Tragiker des klassischen Altertums gewesen wäre, stehen wir erschüttert, nein mehr, wir fühlen uns mitgetroffen, wir leiden mit, — und wenn Sie so wie ich empfinden, so erfahren Sie dasselbe, wie am Grabe früh verstorbener, lieber Angehöriger, denen gegenüber es uns immer ist, als blieben wir in ihrer Schuld, als hätten wir erst recht beginnen sollen, ihnen Liebe zu erweisen.

Wie ernst wir uns auch dagegen sträuben mögen, immer wieder kommen wir auf die Frage zurück: warum mußte solches geschehen? Beruhigende Antwort finden wir nur in der heiligen Schrift. Das Wort des Propheten: Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken und eure Wege sind nicht meine Wege, spricht der Herr, sondern so viel der Himmel höher ist denn die Erde, so sind auch meine Wege höher denn eure Wege und meine Gedanken denn eure Gedanken liegt jetzt auf aller Lippen. Lassen Sie uns zu unserer Beruhigung bei diesem Worte einige Augenblicke verweilen. Wir wissen, daß in der heiligen Schrift das Verhältnis des Menschen zu seinem Gotte ganz so wie dasjenige des Kindes zu seinem Vater gedacht und dargestellt wird. Anfänglich in einer rein äußeren Auffassung; wie der Vater dem gehorsamen Kinde Lob und Lohn, dem bösen Strafe zu teil werden läßt, so waltet der gerechte Gott im Leben des Mannes. Wer Lust hat zum Gesetze des Herrn, der ist wie ein Baum, gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner Zeit, und seine Blätter welken nicht, und was er macht, das gerät wohl; ferner: Wohl dem, der den Herrn fürchtet und auf seinen Wegen geht! Du wirst dich nähren deiner Hände Arbeit; wohl dir, du hast es gut. Dein Weib wird sein wie ein fruchtbarer Weinstock um dein Haus herum; deine Kinder wie Ölzweige um deinen Tisch her. Siehe, also wird gesegnet der Mann, der den Herrn fürchtet! Aber bald genug gelangte man zur Erkenntnis, daß diese Sätze nicht genügen, um die Rätsel des Lebens zu lösen, daß Menschen, deren Wandel weit von Gottes Wegen abwich, sich mit stetem Glücke speisen, alle Tage herrlich und in Freuden leben durften, und daß neben ihnen andere zu klagen hatten, Thränen seien ihre Speise Tag und Nacht, obgleich sie Gott ihr Lebenlang vor Augen und im Herzen gehabt hatten. Solche Erscheinung mußte das Nachdenken,

mußte Fragen hervorrufen, welche im Gebete des Gerechten zu Gottes Thron emporstiegen. Die Antwort gab endlich jene tiefsinnige Dichtung, welche uns im Buche Hiob bewahrt ist. Hiob war schlecht und recht, gottesfürchtig und meidete das Böse — und dennoch traf ihn Leid auf Leid. Seine Heerden wurden geraubt, seine Kinder starben, ihn selbst schlug der Herr mit böser Krankheit von der Fußsohle an bis an den Scheitel. Es war, als hätte Gott die Schalen seines Zornes über ihn ausgegossen. Nicht anders meinten auch seine Freunde, und lange vergeblich setzte er ihren Strafreden die Versicherung seiner Unschuld an dem Leiden entgegen. Endlich aber mußten sie sich geben und die Beschränktheit ihrer Einsicht erkennen. Hiob überführt sie. Er weiset auf die Siege hin, welche der menschliche Geist über die Natur gewonnen, auf die Macht, welche er über sie erlangt hat. „Es hat das Silber seine Gänge und das Gold seinen Ort, da man es schmelzet; es wird je des Finstern etwa ein Ende, und jemand findet ja den Schiefer tief verborgen; man legt die Hand an die Felsen und gräbet die Berge um: man reißt Bäche aus den Felsen und alles, was köstlich ist, siehet das Auge: man wehret dem Strome des Wassers und bringet, was verborgen darinnen ist, an das Licht." Damit ist aber auch die Grenze des menschlichen Wissens bezeichnet, denn „wo will man Weisheit finden und wo ist die Stätte des Verstandes? Niemand weiß, wo sie liegt, und wird nicht gefunden im Lande der Lebendigen. Der Abgrund spricht: Sie ist in mir nicht, und das Meer spricht: Sie ist nicht bei mir. Sie ist verborgen vor den Augen aller Lebendigen — Gott weiß den Weg dazu und kennt ihre Stätte." Das heißt: der Mensch bescheide und beuge sich, erkenne in dem Leiden des Gerechten ein Geheimnis der göttlichen Weisheit und verehre in dem Unglücklichen den von Gott Heimgesuchten, an dem die Werke Gottes offenbar werden sollen, und noch mehr: an dem die Kraft erkannt werden soll, welche er in die Herzen seiner Kinder gelegt hat.

Das Silber, durchs Feuer siebenmal bewährt,
Wird lauter erfunden,
An Gottes Wort man warten soll
Desgleichen alle Stunden;
Es will durchs Kreuz bewähret sein,
Da wird erkannt sein Kraft und Schein
Und leuchtet stark in die Lande.

Sie verstehen mich, liebe Zöglinge. Ich meine, nicht bloß als Strafe sendet Gott das Leiden, nicht bloß als Prüfung, sondern er sucht auch seine Auserwählten damit heim, um ihnen die Gelegenheit zu geben, zu zeigen, welches Glaubens, welcher Liebe, welcher Hoffnung der Mensch fähig sei. Und nun denken wir unseres verewigten Dulders, sagen wir lieber unseres verklärten Helden, der Selbstüberwindung, mit welcher er seine Schmerzen getragen hat, Schmerzen, deren Qual noch dadurch erhöht wurde, daß ihm das Wort der Klage versagt wurde, welches selbst einem Hiob noch geblieben war, — des Mutes, mit welchem er im

vorigen Nachwinter durch Schnee und Eis sterbenskrank über den Brenner zog, um die Krone aufzunehmen, welche Gott auf sein Haupt gelegt hatte, — der Ergebung endlich, mit welcher er der göttlichen Fügung sich unterwarf. Gewiß, vor diesem Bilde und seiner historischen Unterschrift: „lerne zu leiden ohne zu klagen" werden noch späte Geschlechter bewundernd stehen. Das erlauchte Haus der Hohenzollern hat in der Reihe seiner Regenten große Helden, weise Staatsmänner, gewaltige Redner, hervorragende Gelehrte — in dem königlichen Dulder ist dieser schönen Kette eine neue Perle eingefügt.

Dafür daß die Geduld, mit welcher der Verklärte seine Leiden getragen hat, wirklich aus wahrer, reiner Herzensfrömmigkeit hervorgegangen ist, haben wir sein ganzes früheres Leben als Zeugen. Dasselbe weist viele schöne Züge seines ernst religiösen Sinnes nach. Lassen Sie mich als einen derselben die Worte anführen, welche Kronprinz Friedrich Wilhelm am 4. November 1869 zu Jerusalem in sein Tagebuch schrieb: „Diesen ersten Abend in Jerusalem, an welchem ich vom Ölberge aus den Sonnenuntergang betrachtete, indem gleichzeitig jene großartige Stille in der Natur eintrat, die schon an jedem andern Orte etwas Feierliches hat, werde ich mein lebenlang nicht vergessen. Hier konnte das Gemüt sich von der Erde abwenden und dem Gedanken ungestört nachhängen, der jedes Christen Innerstes bewegt, wenn er auf das große Erlösungswerk zurückblickt, das an dieser Stätte seinen erhabensten Ausdruck feierte. Das Nachlesen der Lieblingsstellen in den Evangelien an solchem Orte ist ein Gottesdienst für sich."

Doch nun genug der Klage! So stehen wir doch nicht an diesem Grabe, daß wir sagen müssen:

Hier ziemt es wohl zu weinen und zu klagen,
daß solch ein Baum nicht eine Frucht getragen.

Ja, ich will bekennen, daß es mich an mancher der Reden, welche ich in diesen Tagen gehört habe, verstimmt hat, daß ausschließlich von der Krankheit des Kaisers gesprochen wurde, als machten diese drei oder fünfzehn Monate des Leidens den Inhalt seines Lebens aus. Nein, hochgeehrte Versammlung, derselbe war reich und groß trotz der kurzen Dauer der Regierungszeit unseres Kaiser. Dieser Baum hat viele Früchte getragen, und nicht wenige derselben werden nicht nur ihn, sondern uns überdauern. Der Verewigte hat vielen zum Segen gelebt, und die dankbare Erinnerung wird ihm bleiben. Wir wollen in derselben Trost suchen.

Wie eine Vorbedeutung für seine späteren entscheidenden Siege über die französischen Heere muß es uns erscheinen, daß Prinz Friedrich Wilhelm am Jahrestage der Völkerschlacht von Leipzig, am 18. Oktober (1831), geboren wurde. Seine Geburt erregte um so größeren Jubel im Lande, als die bereits im Jahre 1823 geschlossene Ehe seines Oheims, des Kronprinzen Friedrich Wilhelm, kinderlos geblieben war. Man begrüßte in ihm den einstigen Erben der preußischen Krone, und es entsprach der hohen Gewissenhaftigkeit unseres hochseligen Kaisers Wilhelm,

daß er seiner Erziehung die ernsteste und liebvollste Sorgfalt zuwendete, so daß er hernach bei feierlicher Gelegenheit mit väterlichem Stolze sagen konnte: Ich habe ihn nach meinen Grundsätzen erzogen. Treulich wurde er dabei von seiner Gattin, der jetzt doppelt gebeugten Kaiserin Großmutter Augusta, unterstützt, und wie diese dabei auf den Sinn ihres Gatten einging, ergibt sich wohl am besten aus der kleinen Anekdote, daß der junge Prinz schon am 22. März 1839, dem Geburtstage seines Vaters, sich diesem als ausgebildeter Rekrut vorstellen und als solcher die üblichen Meldungen machen konnte. Die Erziehung des Prinzen war aber keineswegs eine rein militärische. Der Sitte des Hauses Hohenzollern gemäß übte er sich in der Arbeit des Handwerkers und erlangte als Tischler und als Buchbinder eine erfreuliche Fertigkeit. Vor allem aber lag doch seinen Eltern an der Ausbildung seines Geistes; die besten Lehrer wurden ihm gesucht, und insbesondere Professor Dr. Ernst Curtius, jetzt unser berühmter Mitbürger, als sein Erzieher gewonnen, der ihm als solcher von 1844 bis 1850 zur Seite gestanden hat.

Das öffentliche Leben verlief während der Kinder- und Knabenjahre des Verewigten still: doch mag das Jahr 1840 wohl einen tieferen Eindruck auf ihn gemacht haben, sowohl durch den Thronwechsel am 7. Juni, infolge dessen sein Vater Prinz von Preußen ward, wie durch die kurz vor demselben erfolgte Grundsteinlegung zu dem mächtigen Denkmal Friedrichs des Großen, welcher er in seinem Soldatenkleide beiwohnen durfte. Wir wissen, wie dergleichen Erlebnisse auf die Phantasie eines Knaben wirken.

Der Übergang aus dem Knaben- in das Jünglingsalter war ernst und schwer. Was sein Vater im Jahre 1848 zu erleiden hatte, muß der siebzehnjährige Jüngling tief mitempfunden haben, und wenn er am 18. Oktober 1849 bei der Feier seiner Volljährigkeit den Vertretern der Stadt Potsdam sagte:

> „Ich bin zwar noch sehr jung, aber ich werde mich zu meinem hohen Berufe mit Ernst und Liebe vorbereiten und mich bestreben, einst die Hoffnungen zu erfüllen, welche mir dann als Pflichten von Gott auferlegt werden,"

so wußte er, was er gelobte, und er hat treulich Wort gehalten.

Wenige Tage nach der Ablegung dieses Gelübdes ging der Prinz nach Bonn, um Vorlesungen über Rechtswissenschaft, Völkerkunde, Geschichte und Politik zu hören; und soweit es seine Jugend zuließ, sich ein selbständiges politisches Urteil zu bilden. Unterbrochen wurden die Studien durch eine Reise nach London, welche er im April 1851 in Begleitung seiner Eltern machte, um der Eröffnung der großen Weltausstellung beizuwohnen, deren Zustandekommen der rastlosen Thätigkeit des Prinzen Albert, Prinzgemahls von Großbritannien, gelungen war. Wir dürfen annehmen, daß der Eindruck, welchen die Ausstellung auf den empfänglichen Sinn des Prinzen machte, von entscheidender Bedeutung für die Richtung war, welche sein Bemühen um Förderung des Volkswohles in seinen späteren Mannesjahren nahm. Die Ausstellun-

mag an Glanz und an Größe hinter denen späterer Tage weit zurückgestanden haben; aber sie überragte alles, was man bis dahin gesehen hatte, erheblich mehr als sie selbst von ihren Nachfolgerinnen überboten worden ist, und „starr vor Staunen" fanden sich die deutschen Gäste beim Anblick der Erzeugnisse des Gewerbefleißes aller Nationen an die Märchen von tausend und einer Nacht erinnert. Übrigens hat der Verewigte auch die zweite Londoner Weltausstellung besucht und dieselbe sogar, da der Prinzgemahl bereits am 14. Dezember 1861 gestorben war, in Gemeinschaft mit dem Herzog von Cambridge selbst eröffnet. Damals — am 1. Mai 1862 — bezeichnete er „das großartige Unternehmen" als ein „Fest des Friedens".

Überhaupt dürfen wir die Zeit, welche zwischen der Vollendung der Universitätsstudien und den großen Feldzügen liegt, als die Zeit der großen Reisen bezeichnen; als solche war sie ihm, ähnlich wie es seinem großen Vater die Jahre von 1815 bis 1843 waren, eine Zeit stillen Sammelns und reinster Selbsterziehung. Überall, wo er hinkam, in Österreich, in Rußland, in Italien, in Frankreich, vorzüglich in England gewann er sich die Herzen. Viel trug dazu die Schönheit und Stattlichkeit seiner äußeren Erscheinung bei, mehr aber bewirkte das freundliche Wohlwollen, mit welchem er allen begegnete, die schnelle und verständnisvolle Auffassung der ihm neu entgegentretenden Erscheinungen und die Bescheidenheit seines Auftretens.

Schon bei seinem ersten Aufenthalte in London hatte der Prinz die damals zehnjährige Prinzeß Royal von Großbritannien und Irland, seine nachmalige erlauchte Gattin, kennen gelernt und Interesse an ihrer frischen, lebendigen Natürlichkeit gefunden. Im Jahre 1855 sah er sie wieder, und jetzt war der Eindruck ihrer lieblichen Erscheinung, deren Anmut durch den Reichtum ihres Geistes mächtig erhöht wurde, so stark, daß er sie zur Gattin zu erhalten wünschte. Gern willigten die königlichen Eltern in die Verbindung, welche ihrer geliebten Tochter eine glückliche und glänzende Zukunft in Aussicht stellte, obwohl sie nicht ahnten, daß sie einst noch die vornehmste Krone der zivilisierten Welt tragen sollte. Es wurde indes bedungen, daß mit Rücksicht auf die große Jugend der Prinzessin der Antrag an diese noch zurückgehalten werden sollte. Der Kronprinz willigte in diese Bedingung, aber er vermochte sie nicht zu erfüllen. Am 29. September 1855 kam es zur Erklärung. Königin Viktoria erzählt in ihrem Tagebuche: „Als wir heute Nachmittag den Craig-na-Ban hinaufritten, brach er einen Zweig weißer Heideblumen, gab ihr denselben und knüpfte daran auf dem Heimwege, den Glen-Girnoch hinab, Andeutungen seiner Hoffnungen und Wünsche, die dann alsbald glücklich in Erfüllung gingen." Die Älteren unter uns haben die Freude, mit welcher diese Verlobung in Deutschland und in England begrüßt wurde, noch in frischer Erinnerung. Der 8. Februar 1858, an welchem das am 25. Januar vermählte Paar seinen Einzug in Berlin hielt, war ein Festtag, wie ihn die Hauptstadt seit Jahrzehnten nicht mehr erlebt hatte. Der Schmuck der Straßen und

der Häuser, die Aufzüge der Gewerke, die Meisterstücke, welche dieselben mit sich führten, die Ehrengaben, die von allen Seiten her, von hoch und niedrig, gewidmet wurden, bezeugten, mit welcher Liebe und mit welchen Hoffnungen alles Volk zu dem jungen Paare emporsah. Die Neuvermählten besuchten einzelne Provinzen ihres künftigen Königreiches; diese Reisen waren Eroberungszüge, überall Jubel erweckend. Von einem der vielen Huldigungsgedichte jener Zeit sind noch zwei Verse in meinem Gedächtnis, welche die Stimmung charakterisieren:

Es steht der Prinz ein Siegfried da,
Im Jugendreiz Viktoria.

Innen im Hause haben die beiden, ohne daß man es draußen ahnte, eine stille, ernste Arbeit begonnen, deren Wert und Bedeutung uns Dr. Hinzpeter, der Erzieher unsers jetzigen Kaisers, in seiner Festschrift zur Silberhochzeit des kronprinzlichen Paares*) beschrieben hat. Es galt für die beiden, ihre reichen, aber durchaus verschieden gearteten Gaben in Einklang zu bringen, die Richtungen, welche ihr innerer und äußerer Lebensgang bis dahin genommen hatte, auf einen Punkt zu lenken, und dieser eine Punkt war die Begründung eines in sich geeinigten, im rechten Grunde gefestigten deutschen Hauses, in welchem Mann und Frau die Kinder, welche ihnen Gott geschenkt hatte und noch schenken würde, nach gleichen Grundsätzen erziehen wollten, eines Hauses, in welchem die höchsten Güter des Lebens Stätte und Pflege finden, und in welchem sich alle wohl fühlen sollten, welche mit demselben in Berührung kämen. Diejenigen, welchen dieses beschieden war, wissen zu rühmen, daß die Lösung gerade dieser Aufgabe dem Kronprinzen und seiner erlauchten Gattin wunderbar gelungen ist.

Glücklicher als sein Vater erhielt Kronprinz Friedrich Wilhelm schon geraume Zeit vor seinem Regierungsantritt Gelegenheit zu großen Thaten, welche ihm auch dann einen dauernden Platz in den Blättern der Weltgeschichte sichern würden, wenn er nicht auf dem Throne geboren wäre. Sein Name ist nämlich, wie wir ja alle wissen, unauflöslich mit den großen Ereignissen verbunden, welche die Gründung des deutschen Reiches herbeigeführt haben.

Wir haben es noch in frischer Erinnerung, wie sein erhabener Vater, seit dem 2. Januar 1861 König von Preußen, sich vom ersten Augenblick seiner Regentschaft und seiner Regierung an die Schöpfung eines wehrhaften Heeres zur Aufgabe gestellt, wie ihm dieses jedoch nur ein Mittel werden sollte, um dem preußischen Staate die ihm gebührende Stellung im deutschen Reiche zu erkämpfen, letzterem aber seine alte Macht und sein altes Ansehen wiederzugewinnen. An dem ersten der drei Kriege, durch welche dieses Ziel erkämpft worden ist, an dem Schleswig-Holsteinischen, hatte der Kronprinz nur untergeordneten Anteil; er schien den Krieg nur zu dem besonderen Zwecke seiner militärischen Weiterbildung mitzumachen; doch hat er auch schon damals mitgekämpft,

*) Bielefeld bei Velhagen & Klasing, 1873.

und es ist ein eigentümlicher Zufall, daß er seine erste Waffenthat in Rübel am 22. Februar (1864), also in demselben Monat ausführte, in welchem auch sein Vater das erste Mal vor dem Feinde gestanden hat.

Im Jahre 1866 erhielt der Kronprinz, welcher inzwischen zum Statthalter von Pommern und zum Kommandeur des zweiten Armeecorps ernannt worden war, den selbständigen Befehl über die zweite derjenigen drei Armeen, in welche der König das zum Kampf gegen Österreich bestimmte Gesamtheer geteilt hatte. Es wurden ihm das Gardecorps, das 1., das 5. und das 6. Armeecorps unterstellt, und er erhielt die besondere Aufgabe, von der Grafschaft Glatz und den sie umgebenden Bergen und Bergpässen aus in das Feindesland einzudringen.

Ehe er seine ersten Waffengänge machte, erließ er an seine Armee folgenden Tagesbefehl: „Die Bemühungen Seiner Majestät, dem Lande den Frieden zu erhalten, waren vergeblich. Mit schwerem Herzen, aber stark im Vertrauen auf die Hingebung und Tapferkeit seiner Armee, ist der König entschlossen, zu kämpfen für die Ehre und Unabhängigkeit Preußens, wie für die machtvolle Neugestaltung Deutschlands. Durch die Gnade und das Vertrauen meines königlichen Vaters an eure Spitze gestellt, bin ich stolz darauf, als der erste Diener unsers Königs mit euch Gut und Blut einzusetzen für die heiligsten Güter unseres Vaterlandes. Soldaten! Zum erstenmal seit über fünfzig Jahren steht unserm Heere ein ebenbürtiger Feind gegenüber. Vertrauet auf eure Kraft, auf unsere bewährten vorzüglichen Waffen und denkt, es gilt denselben Feind zu besiegen, den einst unser größter König mit einem kleinen Heere schlug. Und nun vorwärts mit der alten preußischen Losung: Mit Gott für König und Vaterland!“

Die Geschichte seines Feldzuges umfaßt streng genommen nur sieben Tage, aber so ruhmesreiche, wie sie selten einem Feldherrn vergönnt sind. Es sind, hochgeehrte Versammlung, heute gerade 22 Jahre, daß die Siegesbotschaft von Nachod in Berlin eintraf. Nicht ohne Sorge hatten wir dem Kriege entgegengesehn. Noch hatte niemand von uns eine Ahnung davon, was wir an unserem Heere besaßen, welche große Zahl hervorragender Heerführer es in sich schloß, wie vorzüglich seine Einrichtung und seine Ordnung waren; dagegen wußten wir, daß es seit mehr als einem Menschenalter nur zweimal in offener Schlacht gekämpft hatte, und zwar das eine Mal einem kriegsuntüchtigen, ungeordneten Haufen, das andere Mal zwar einem geübten und tapferen, aber einem an Zahl viel schwächeren Feinde gegenüber. Nun aber sollten unsere Truppen den österreichischen begegnen, welche in Schleswig ihre Waffengefährten gewesen waren und außerdem in Italien und Ungarn Kriegserfahrungen gesammelt, von welchen viele noch unter Radetzky gekämpft hatten, und die jetzt unter der Führung desjenigen Generals standen, welcher sich in dem Feldzuge von 1859 am besten bewährt hatte. Wer die Gegend kannte, wußte außerdem, wie große Vorteile sie dem Angegriffenen gewährte, und mit welchen Schwierigkeiten das Ein-

dringen in Feindes Land verbunden war. Überall boten Wälder, Felsen, Gebirgsbauden*) die Gelegenheit, Hinterhalt zu legen oder den Weg überhaupt zu versperren. Sie mögen sich denken, mit welchem Bangen wir weitere Kunde erwarteten, nachdem sich schon um Mittag die Nachricht verbreitet hatte, die Armee des Kronprinzen sei in ein ernstes Gefecht verwickelt; am Abend brachte der Telegraph die Meldung, daß General v. Steinmetz sein fünftes Armeecorps bei Nachod über die Grenze geführt und das österreichische Corps, welches ihm entgegenstand, zurückgeworfen habe. Welcher Jubel! und wie steigerte er sich, als am 28. die Siege von Skaliz und von Trautenau, am 29. der von Schweinschädel bekannt wurden. Unsere Kinder sangen das Lied von dem Steinmetz, der an drei roten Junitagen seine mächtigen Schläge gethan habe, und in welchem es auch heißt:

Der Steinmetz ist ein wackrer Mann;
Zur Arbeit führt der Kronprinz an;
Der Kronprinz: Präsentiert's Gewehr!
Ein Steinmetz ist's, wie keiner mehr.

Und der Kronprinz verrichtete seinen schweren, für uns so wichtigen und segensreichen Dienst, während daheim seine Gemahlin an dem Grabe ihres jüngsten Sohnes, des kleinen Prinzen Sigismund, kniete, welcher am 18. Juni 1866 gestorben war, ohne daß es dem Vater vergönnt gewesen wäre, ihm seine Äuglein zuzudrücken.

Der Krieg ging weiter. Es kam der Tag von Königgrätz. Bei der Gedächtnisfeier für den verewigten Kaiser Wilhelm ist der Lauf dieser Schlacht so lebhaft in unser Gedächtnis zurückgeführt worden, daß ich heute wohl nicht ausführlicher davon reden soll. Es genügt zu erwähnen, aber es soll auch immer wieder von neuem erzählt werden, daß Sieg und Heil von dem rechtzeitigen Eintreffen der kronprinzlichen Armee abhing, daß es dieser nicht leicht gemacht war, dasselbe zu ermöglichen, daß sie aber, ermutigt und geleitet von ihrem edeln Heerführer selbst, ihr Ziel erreichte und im Augenblicke der höchsten Gefahr die glückliche Entscheidung brachte.

Die Begegnung des Kronprinzen mit seinem königlichen Vater ist uns in Meisterwerken der Poesie und Prosa wiederholt erzählt, in Gemälden dargestellt, aber dennoch nirgends so ergreifend beschrieben, als es von den beiden erlauchten Herren selbst geschehen ist. Bekanntlich trafen sie sich erst gegen Sonnenuntergang. Der Kronprinz schrieb über dieses Zusammentreffen in sein Tagebuch: „Endlich nach vielem Suchen und Fragen fanden wir den König; ich meldete ihm die Anwesenheit meiner Armee auf dem Schlachtfelde und küßte ihm die Hand, worauf er mich umarmte. Beide konnten wir eine Zeitlang nicht sprechen, bis er zuerst wieder Worte fand und mir sagte, er freue sich, daß ich bisher glückliche Erfolge gehabt, auch Befähigung zur Führung bewiesen;

---

*) Die im Riesengebirge übliche Bezeichnung für jene ländlichen, einzeln stehenden Häuser, welche man in Tirol Hütten, auch Sennhütten nennt.

er habe mir, wie ich wohl durch sein Telegramm wisse, für die vorhergegangenen Siege den Orden pour le mérite verliehen. Jenes Telegramm hatte ich nicht erhalten, und so überreichte mir denn mein Vater und König auf dem Schlachtfelde, wo ich den Sieg mit entschieden, unseren höchsten Militärverdienstorden. Ich war tief davon ergriffen, und auch die Umstehenden schienen bewegt."

Der König selbst schrieb hierüber an die Königin: „Endlich begegnete ich noch spät, acht Uhr, Fritz mit seinem Stabe. Welch ein Moment nach allem Erlebten und am Abend dieses Tages! Ich übergab ihm selbst den Orden pour le mérite; die Thränen stürzten ihm herab."

Eine würdige Ergänzung findet dieses Bild von dem innigen, herzlichen Verhältnisse zwischen Vater und Sohn in der Schilderung von ihrem Einzuge in Berlin am 4. August 1866. Vater und Sohn saßen im nämlichen Wagen, mit begeistertem Jubel von der gesamten Bevölkerung Berlins empfangen.

Die vier Jahre, welche zwischen dem böhmischen und dem französischen Kriege liegen, waren für König Wilhelm und die Räte, welche seinen Thron umstanden, unter denen der Kronprinz eine hervorragende Stelle einnahm, eine Zeit ernster, angestrengter Arbeit. Einen Teil derselben machten für den Kronprinzen die diplomatischen Aufträge aus, mit welchen ihn sein Vater auszeichnete. Den Glanzpunkt unter diesen bildete eine Reise nach Italien zur Teilnahme an der Vermählungsfeier des Kronprinzen Humbert mit der Prinzessin Margarete. Die imponierende und dabei herzgewinnende Art, mit welcher Kronprinz Friedrich Wilhelm auftrat, gewann ihm die Herzen der Italiener, und die Begeisterung für ihn gestaltete sich bald zu einer solchen für sein Vaterland. Zwischen ihm und dem Kronprinzen Humbert, dem jetzigen König von Italien, knüpfte sich ein dauerndes Freundschaftsband.

Die wunderbare Gabe des Verewigten, durch die Macht seiner Persönlichkeit selbst Fremde, spröde sich Absondernde, an sich heranzuziehen, Gegensätze zu versöhnen und alle, an welche er sich wendete, für gemeinsame große Ziele zu begeistern, mochte wohl der Grund sein, daß 1870 gerade die süddeutschen Truppen seinem Heere einverleibt wurden. Er begrüßte sie in dem Armeebefehle vom 30. Juli 1870 mit den Worten: „Es erfüllt mich mit Stolz und Freude, an der Spitze der aus allen Gauen des Vaterlandes vereinten Söhne für die gemeinsame nationale Sache, für deutsches Recht, für deutsche Ehre gegen den Feind zu ziehen. Wir gehen einem großen, schweren Kampfe entgegen, aber im Bewußtsein unseres guten Rechts und im Vertrauen auf eure Tapferkeit, Ausdauer und Mannszucht ist uns der siegreiche Ausgang gewiß. So wollen wir denn festhalten in treuer Waffenbrüderschaft, um mit Gottes Hilfe unsere Fahnen zu neuen Siegen zu entfalten für des geeinigten Deutschlands Ruhm und Frieden!"

Wieder heftet sich der Sieg an seine Fersen. Was das muntre Volkslied voraussagte, erfüllte sich; er nahm sich Preußen, Schwaben,

Bayern und trieb mit ihrer Hilfe den Feind vor sich her, von Weißenburg nach Wörth, von Wörth nach Sedan, von Sedan bis hinter die Wälle und Thore von Paris, die sich ihm zuletzt auch noch öffnen müssen.

Bei alledem ist es ein eigentümlicher Zug an dem sieggekrönten Feldherrn, daß er den Krieg immer nur als ein notwendiges Übel ansieht und mitten im Siegesrausche das Auge offen hält für die Wunden, welche der Krieg schlägt, das Herz offen für die Menschen, welche von ihnen getroffen sind. Zeuge dessen ist der Aufruf, durch welchen er am 6. September 1870 zur Bildung einer Invalidenstiftung für Deutschland einladet: „Durch große Siege des Heeres ist dem deutschen Volke die Hoffnung auf ruhmvollen Frieden errungen. Über den Schlachtfeldern Frankreichs wurde die Nation sich mit Stolz ihrer Größe und Einheit bewußt, und dieser Erwerb, geweiht durch das Blut von vielen Tausenden unserer Krieger, wird — so vertrauen wir — seine bindende Gewalt für alle Zukunft bewahren. Aber zu der begeisterten Erhebung dieser Wochen kam auch ein Gefühl tiefer Trauer. Viele von der Blüte unserer Jugend, viele von den Führern unseres Heeres sind als Opfer des Sieges gefallen; noch größer ist die Zahl derer, welche durch Wunden und fast übermenschliche Anstrengung gehindert sein werden, ihr ferneres Leben durch eigene Kraft zu erhalten. Sie vor allen, die Hinterbliebenen der Toten und die lebenden Opfer des Krieges haben ein Anrecht auf den Dank der Nation. Wer die Begeisterung dieses Kampfes geteilt hat, wer von der Erhebung unserer gesamten Volkskraft den Beginn einer neuen, glücklichen Friedenszeit hofft, wer demütig in unserem Siege und in der Niederlage unserer Feinde ein hehres Gottesurteil verehrt, der möge jetzt seine Treue an den Kriegern unseres Volksheeres und an ihren Zugehörigen erweisen! Die Staatshilfe allein, selbst wenn sie verhältnismäßig reichlich bemessen werden kann, ist außer stande, die große Zahl der Invaliden und Hinterbliebenen zu unterhalten. Diese Hilfe gewährt nur das Notwendigste, ist unvermeidlich an allgemeine Normen gebunden und vermag nicht auf die Bedürfnisse des einzelnen einzugehen. Große Anstrengungen freiwilliger Hilfe werden diesmal nötig sein; denn gewaltig, wie der Erfolg, waren auch die Verluste des Krieges. Wie dieser Krieg ein einheitliches deutsches Heer geschaffen hat, in welchem die Söhne aller Stämme in brüderlichem Wettstreit der Tapferkeit rangen, so soll auch die Sorge um die Invaliden und Hilflosen, welche der Krieg zurückläßt, eine gemeinsame, deutsche Angelegenheit werden, an welcher Norden und Süden unseres Vaterlandes gleichen Anteil nehmen. Da die im Jahre 1866 zu gleichem Zwecke für den größten Teil Deutschlands gegründete Viktoria-National-Invalidenstiftung diesen Ansprüchen genügt und sich in ihren Einrichtungen bewährt hat, so beauftrage ich hiermit den geschäftsführenden Ausschuß dieser Stiftung, die Organisation und Leitung einer Invalidenstiftung für Deutschland zu übernehmen und zu Beiträgen wie zur Bildung neuer Zweigvereine aufzufordern. Seine Majestät, der König, Oberfeldherr des deutschen Heeres, hat mir, wie in den Jahren 1864 und 1866, die Genehmigung

zu solchem vaterländischen Unternehmen erteilt. Diesmal ist mir das Glück geworden, ein Heer in das Feld zu führen, in welchem der Bayer, der Württemberger, der Badenser neben dem Preußen fochten, und ich darf mich an die Herzen aller Deutschen wenden. Auch dieses Liebeswerk sei gemeinsame Arbeit zwischen uns für das Vaterland und die Einleitung zu vielen einmütigen, segenstiftenden Werken des Friedens!“

Kein Wunder, daß solchem Heerführer die Herzen der Soldaten entgegenschlugen. Er erfuhr es, wenn er sie vor den Feind führte ebenso, wie wenn er sie in den Krankenhäusern aufsuchte und tröstete; aber auch bei andern Anlässen, so bei der Feier seines Geburtstages am 18. Oktober 1870, wo ganz überraschend aus dem Kreise der Krieger heraus eine Stimme rief: Ihr Deutschen alle, unserem tapferen Kronprinzen Friedrich Wilhelm ein lautes Hoch!

Der Krieg war vollendet. Der Kronprinz war zum General-Feldmarschall ernannt, das erste Mal, daß diese Würde einem Prinzen des königlichen Hauses verliehen wurde; er war — um das Wort des Dichters zu brauchen — mit Lorbeer dicht umlaubt — und kehrte heim in einer Einfachheit und Schlichtheit, welche an die Tugenden der alten Römer erinnerte. Wie ein neuer Cincinatus legte er die Wehr, welche er zum Schutze und zum Ruhme des Vaterlandes geführt hatte, nieder und lebte als der erste Bürger des Staates, mitarbeitend an den Werken des Friedens, um deren Ausrichtung es sich jetzt handelte. So sprach er es am 17. Juli 1871 in München aus: „Mögen Sie jetzt“, sagte er seinen Kampfgenossen und seinen Mitbürgern, „wo Sie das Schwert aus der Hand legen, auch im Frieden, in jeglicher Beziehung, in jedem Berufe die militärischen Tugenden sich bewahren. Die Gesinnungen Seiner Majestät des Kaisers sind Ihnen bekannt. Es ist sein Wunsch, und ich darf hinzufügen, es ist auch der meinige, daß das wiedererstandene deutsche Reich fortan in dauerndem, segensvollem Frieden leben und erblühen möge.“

Rührend ist die Pietät, mit welcher er zu seinem Vater emporsieht und seinen Wünschen sich unterordnet, seinen Willen ausführt, die ihm gestellten Aufgaben löst. Unter den glorreichen Zeugnissen, welche im Laufe seines thatenreichen Lebens für unsern theuren Kaiser ausgestellt worden sind, ist wohl das schönste das Dankschreiben, welches sein Vater, Kaiser Wilhelm, an ihn richtete, als er am 5. Dezember 1878 die Regierung wieder übernahm, in welcher ihn sein Sohn „mit voller Hingebung und mit sorgsamer Beachtung seiner Grundsätze erfolgreich vertreten“ hatte. Diese Vertretung ist ein durchaus würdiges Seitenstück zu derjenigen, welche Kaiser Wilhelm als Prinzregent in der Zeit von 1857 bis 1858 geübt hatte. Sie war dem gereiften, in selbständigen, und wie es in der Natur der Sache liegt, von den Anschauungen des Vaters mehrfach abweichenden Überzeugungen feststehenden Manne nur durch seine fromme, kindliche Liebe und durch die volle innere Anerkennung der hohen Verdienste seines Vaters, in dem er stets auch seinen Kaiser sah, möglich. Dieser Gesinnung gab er beredten Ausdruck, als er diesen am

2. Januar 1887 an der Spitze der Generalität beglückwünschte. „Bei der heutigen Feier", sagte er, „blicken Eure Majestät auf sechzehn vom Frieden reich gesegnete Jahre zurück, welche vor allem der ungestörten Entwickelung und der Kräftigung des nach hartem Kampfe wieder aufgerichteten Reiches gewidmet waren. Solche friedliche Arbeit konnte indes nur gedeihen, weil gleichzeitig Eurer Majestät sachkundige und rastlose Leitung die Schlagfertigkeit des Heeres zu der Vollkommenheit förderte, deren jeder deutsche Soldat sich mit Stolz bewußt ist. Der preußische Grundsatz, daß es keinen Unterschied gibt zwischen Volk und Heer, weil beide eins und zu des Vaterlandes Verteidigung jederzeit bereit sind, ist durch Eurer Majestät Fürsorge Gemeingut der ganzen Nation geworden. In dieser Wehrhaftigkeit des gesamten Volkes liegt die gewichtigste Bürgschaft für die Wahrung unseres Friedens."

Der hochselige Kaiser Wilhelm ging auch seinerseits gern und freundlich auf die Neigungen und die Wünsche seines Sohnes ein. So ernannte er ihn noch im Jahre 1871 zum Protektor der königlichen Museen und eröffnete ihm dadurch ein Feld interessanter und wirkungsvoller Thätigkeit. Der Kronprinz hatte auf seinen Reisen ebenso wie durch seine Studien nicht nur seinen Kunstsinn ausgebildet, sondern auch eine Kennerschaft erworben, in welcher er von wenigen erreicht wurde. In seinem Hause waren reiche Kunstschätze sinnvoll geordnet, und er strebte danach, den staatlichen Sammlungen Ausdehnung, Ausstattung und Ordnung zu geben, und Berlin, was bis in die neueste Zeit hinein nicht bloß anderen Weltstädten, sondern selbst einzelnen deutschen Hauptstädten in der Pflege der Kunst nachgestanden hatte, zu der Höhe zu erheben, welche der Reichshauptstadt gebührt. Wie weit ihm das gelungen ist, können wir täglich in der Nationalgalerie und in unseren Museen erfahren. Diese aber hat er nicht nur erweitert und bereichert, sondern er hat sie auch nach verschiedenen Seiten hin ergänzt. Wir brauchen nur wenige Schritte von hier zu gehen, um in den beiden Museen für Völkerkunde und für Kunstgewerbe zwei gewaltige Denkmäler zu erkennen, welche der ideale Sinn des damaligen Kronprinzen und seine Liebe zu seinem Volke ihm errichtet haben. Namentlich das Kunstgewerbemuseum ist recht eigentlich sein Werk. Schon ein Jahr nach seiner Heimkehr aus Paris gab er die Anregung zu der Kunstgewerbe-Ausstellung, auf welcher die Berliner erfahren sollten, was sich an Schätzen des künstlerisch gerichteten Gewerbefleißes in ihrer Heimat fände. Am Geburtstage seiner hohen Gemahlin, am 21. November 1881, weihte er das neuerbaute Kunstgewerbemuseum in unmittelbarer Nähe unserer Anstalt ein. „Möge", sagte er damals, „das, was die Kronprinzessin in das Leben zu rufen getrachtet, schöne Früchte tragen, den Gewerbetreibenden zum Nutzen, allen Nationen zum Antriebe, in der Aufgabe zu wetteifern, das Höchste zu erringen in dem edeln und schönen Kampfe für das Gute und das Vollkommene."

Es würde Sie zwar, wie ich kühn genug bin anzunehmen, nicht ermüden, hochgeehrte Versammlung, und Sie würden trotz der Regen-

tropfen, welche auf uns herabfallen,*) gern zuhören, wenn ich in gleicher Ausführlichkeit von alle den Werken weiter redete, welche unser verewigter Kaiser selbst ausgeführt, oder an deren Vollendung er doch teilgenommen hat; aber es bedarf dessen nicht, denn die Dinge sind ja alle noch in frischem Andenken bei uns allen. Es genügt daran zu erinnern, wie er stets bereit war, wenn es galt, dem Vaterlande Dienste zu erweisen, namentlich aber, wenn es sich darum handelte, alte Bande fester zu knüpfen, neue Verbindungen zu schaffen oder drohenden Mißverständnissen vorzubeugen. So haben wir ihn in Stockholm, in Madrid, in Rom gesehen, so auch in Petersburg. Wir haben die Sorge noch nicht vergessen, mit welcher unsere Herzen ihm gefolgt waren, als er zur Zeit der nihilistischen Attentate in Vertretung seines greisen Vaters nach Petersburg gegangen war, und wir danken es der hohen Protektorin unseres Vereins noch jetzt, daß sie in diesen Tagen tiefster innerster Beunruhigung hier der Prüfung unserer Zöglinge mit gewohnter Huld beiwohnte. Auch große Staatsaktionen wurden von dem Kronprinzen ausgeführt; er eröffnete im Jahre 1878 den weltberühmten Berliner Kongreß und am 25. Oktober 1884 den wieder in das Leben gerufenen Staatsrat, dessen dauernde Leitung ihm übertragen worden war.

Mit besonderer Freude aber nahm er an den großen Feierlichkeiten teil, welche das deutsche Volk zu Ehren seiner Geistesschätze beging, die er mit Vorliebe Feste des Friedens nannte und bei welchen er gern seiner Studienjahre und seiner Würde als Rektor der Universität Königsberg gedachte. Ich will nur drei Namen nennen: Köln, Heidelberg, Wittenberg. Unvergessen sollen dem evangelischen Deutschland die Worte sein, welche er dort in Wittenberg bei Eröffnung der Lutherhalle am 13. September 1883 gesprochen hat: „Unser Volk kann nicht oft und nicht lebhaft genug an die Segnungen erinnert werden, welche es dem Manne verdankt, dessen Name diese Halle trägt. Wer gedächte nicht hier und heute dessen, was Martin Luthers Geist und Wirken auf mehr als einem Gebiete deutschnationalen Lebens für uns erworben hat? Möge diese seinem Gedächtnis gewidmete Feier uns eine heilige Mahnung sein, die hohen Güter, welche die Reformation uns gewonnen, mit demselben Mute und in demselben Geiste zu behaupten, mit dem sie einst errungen worden sind! Möge sie insbesondere uns in dem Entschlusse festigen, allezeit einzutreten für unser evangelisches Bekenntnis und mit ihm für Gewissensfreiheit und Duldung, und mögen wir stets dessen eingedenk bleiben, daß die Kraft und das Wesen des Protestantismus nicht im Buchstaben beruht und nicht in starrer Form, sondern in dem zugleich lebendigen und demütigen Streben nach der Erkenntnis christlicher Wahrheit!"

Innen im Hause, wo er gern von seinen vielen, ernsten Arbeiten ausruhte, ward ihm viel Freude. Zweimal freilich umflorten dasselbe trübe Wolken, einmal im Jahre 1872, wo er selbst von lebensgefähr-

*) Der Vortrag wurde unter freiem Himmel gehalten.

licher Krankheit befallen wurde, einmal am 27. März 1879, wo ihm sein jüngster Sohn durch schmerzhaften Tod entrissen wurde. Sonst aber viel Licht: Ich erinnere an die Vermählung der Prinzessin Charlotte, welche wir ja oft den Stolz und die Freude hatten, in diesen Räumen zu sehen, an die Erfolge, welche Prinz Wilhelm, unser jetziger Kaiser, und Prinz Heinrich bei ihrem Studiengange hatten, an den Eifer, mit welchem dieser den ihm vom Vater zugewiesenen Beruf als Seemann ergriff, an die Vermählung unseres gegenwärtigen Kaiserpaares am 27. Februar 1881, dessen festlicher Einzug in Berlin uns Ältere lebhaft an den 25. Januar 1858 erinnerte. Mit unnennbarer Freude, welche ja auch Sie, unsere Zöglinge, schon mitempfunden haben, wurde von uns allen am 6. Mai 1882 die Geburt unseres jetzigen Kronprinzen begrüßt. „Vier Könige", soll Kaiser Wilhelm gerufen haben, und die Schule machte darauf aufmerksam, daß nur noch ein Hohenzoller, Kurfürst Johann Georg, gleiches Familienglück erlebt habe. Auch die Silberhochzeit des kronprinzlichen Paares haben Sie, liebe Zöglinge, schon mit Bewußtsein und mit inniger Freude mitgefeiert und miterlebt, wir Alle eiferten, ihm unsere Liebe und unseren Dank und unsere Verehrung zu bezeugen.

Erlauben Sie mir nun, hochgeehrte Versammlung, nur einen Augenblick stillzuhalten und zu fragen: war das nicht das Bild eines reichen Lebens, eines Lebens, von welchem Segensströme ausgegangen sind? haben wir nicht bei aller Trauer um den Heimgang des geliebten Herrn, Grund, Gott für die vielen Wohlthaten zu danken, welche uns durch ihn geworden sind?

Es ward aber ihm und uns vergönnt, daß er wenigstens eine kurze Zeit das Herrscheramt üben und zeigen konnte, welche Wege er sein Volk führen wollte. Man ist jetzt sehr schnell damit, ein Wort für eine That zu erklären, ebenso schnell und oft noch ungerechter sind andere in der Unterschätzung eines Wortes. Wir sollen eines Mannes Rede ehren, doppelt, wenn sie sich als der Ausdruck seines Geistes und seines Gemütes, als das Ergebnis seiner ernsten Lebensarbeit gibt, und so wollen wir denn auch die Worte heilig halten, mit welchen sich unser verewigter Kaiser und Herr an sein Volk wendete und die, in welchen er den ersten Dienern seines Staates ihre Wege vorzeichnete. Ich kann es mir nicht versagen, Ihnen, wiewohl Sie ja beide Urkunden kennen, wenigstens zwei Stellen aus denselben noch einmal in das Gedächtnis zurückzuführen, zunächst die eine, welche die Gegenstände berührt, welche uns am nächsten angehen, und welche am klarsten zum Ausdrucke bringt, zu welchen Zielen er uns führen wollte. „Ich will", sagte er, „daß der seit Jahrhunderten in meinem Hause heilig gehaltene Grundsatz religiöser Duldung auch ferner meinen Unterthanen, welcher Religionsgemeinschaft und welchem Bekenntnisse sie auch angehören, zum Schutze gereiche. Ein jeglicher unter ihnen steht meinem Herzen gleich nahe — haben doch alle gleichmäßig in den Tagen der Gefahr ihre volle Hingebung bewährt! Einig mit den Anschauungen meines kaiserlichen Herrn Vaters, werde ich warm

alle Bestrebungen unterstützen, welche geeignet sind, das wirtschaftliche Gedeihen der verschiedenen Gesellschaftsklassen zu heben, widerstreitende Interessen derselben zu versöhnen und unvermeidliche Mißstände nach Kräften zu mildern, ohne doch die Erwartung hervorzurufen, als ob es möglich sei, durch Eingreifen des Staats allen Übeln der Gesellschaft ein Ende zu machen. Mit den sozialen Fragen enge verbunden, erachte ich die der Erziehung der heranwachsenden Jugend zugewandte Pflege. Muß einerseits eine höhere Bildung immer weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden, so ist doch zu vermeiden, daß durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen, daß Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können, oder daß durch einseitige Erstrebung vermehrten Wissens die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe. Nur ein auf der gesunden Grundlage von Gottesfurcht in einfacher Sitte aufwachsendes Geschlecht wird hinreichend Widerstandskraft besitzen, die Gefahren zu überwinden, welche in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung einzelner für die Gesamtheit erwachsen." — Aus seiner Zuschrift an sein Volk aber nehmen wir die Worte, in welchen er seinen Vater rühmt:

„Aus seinem glorreichen Leben schied der Kaiser. In dem vielgeliebten Vater, den ich beweine, und um den mit mir mein königliches Haus in tiefstem Schmerze trauert, verlor Preußens Volk seinen ruhmgekrönten König, die deutsche Nation den Gründer ihrer Einigung, das wiedererstandene Reich den ersten deutschen Kaiser. Unzertrennlich wird sein hehrer Name verbunden bleiben mit aller Größe des deutschen Vaterlandes, in dessen Neubegründung die ausdauernde Arbeit von Preußens Volk und Fürsten ihren schönsten Lohn gefunden hat. Indem König Wilhelm mit nie ermüdender landesväterlicher Fürsorge das preußische Heer auf die Höhe seines ernsten Berufes erhob, legte er den sicheren Grund zu den unter seiner Führung errungenen Siegen der deutschen Waffen, aus denen die nationale Einigung hervorging. Er sicherte dadurch dem Reiche eine Machtstellung, wie sie bis dahin jedes deutsche Herz ersehnt, aber kaum zu erhoffen gewagt hatte, und was er in heißem, opfervollem Kampfe seinem Volke errungen, das war ihm beschieden, durch lange Friedensarbeit mühevoller Regierungsjahre zu befestigen und segensreich zu fördern. Sicher in seiner eigenen Kraft ruhend, steht Deutschland geachtet im Rate der Völker und begehrt nur, des Gewonnenen in friedlicher Entwickelung froh zu werden. Daß dem so ist, verdanken wir Kaiser Wilhelm, seiner nie wankenden Pflichttreue, seiner unablässigen, nur dem Wohle des Vaterlandes gewidmeten Thätigkeit, gestützt auf die von dem preußischen Volke unwandelbar bewiesene und von allen deutschen Stämmen geteilte opferfreudige Hingebung."

Nur wenige Monate hat Kaiser Friedrich die Geschicke des deutschen Reiches, des preußischen Staates geleitet, aber die Zeit hat ihm genügt, um dauernde Zeichen seiner Wirksamkeit zu geben, und wenn wir, sei es auch erst nach Jahrzehnten, den neuen Dom einweihen werden, für dessen

Errichtung er Anweisung und Plan gegeben hat, dann wird sich das Fest von selbst zu einer Gedächtnisfeier für ihn gestalten.

Wir aber versuchen, noch einmal in wenigen Zügen das Gesamtbild seiner ganzen Persönlichkeit in uns aufzunehmen. Um es in einem einzigen Worte zu geben, müßte ich dieses freilich der griechischen Sprache entnehmen. Die alten Griechen bezeichneten die höchste Vollkommenheit eines Mannes mit dem Ausdrucke Kalokagathie. Schillers bekanntes Lob der schönen Seele in der schönen Form reicht an das heran, was sie meinten, aber es gibt doch nicht den vollen Begriff. Die Kalokagathie, welche sie allerdings gern als den Vorzug eines auch äußerlich schönen Mannes sehen mochten, war ihnen die Vereinigung feiner Herzensbildung mit klarer Erkenntnis und reinem, festem Willen. Ihre Voraussetzung war das innere Gleichgewicht der Seele, die gleichmäßige Ausbildung und das Zusammenwirken aller ihrer Kräfte. Ein Mann, welchem sie den Preis dieser Tugend zuerkannten, hatte Frieden in sich und verbreitete ihn um sich.

Damit ist, wie ich glaube, das Wesen des Kronprinzen getroffen. Wie wir erkannt haben, hatte er mit Ernst an seiner Selbsterziehung gearbeitet, und die Bildung alter und neuer Zeit in sich aufgenommen; er hatte innige und lebendige Freude an Kunst und Wissenschaft und ihre Erzeugnisse blieben, gestatten Sie mir den Ausdruck, Freunde seines Lebens, Zierden seines Hauses. Dieses Haus aber schuf er, wie wir gelernt haben, zu einer Stätte des Friedens und der edelsten Freuden; es war von seinem Geiste erfüllt und geleitet; seine Kinder wurden in sein Leben und Streben hineingezogen; unterstützt von seiner gleichstrebenden Gemahlin erzog er sie nach seinen Idealen. Es war nicht allein der Wunsch, seine Söhne dieselben Bildungswege gehen lassen, welche andern zur Leitung und zur Belehrung des Volkes bestimmten Männern vorgeschrieben sind, welcher ihn bestimmte, sie als Schüler einem preußischen Gymnasium zuzuführen, sondern es war auch die in ihm gefestigte Achtung vor der Arbeit unserer gelehrten Schulen. Diese Achtung vor der Schule hing wesentlich mit der gesamten Lebensauffassung des Kaisers zusammen. Ihm war die Pflege der Schule, wie wir das ja vorhin aus seinen eigenen Worten gehört haben, eine Gewissens-, ja eine Herzenssache. Er wußte, was für das Volksleben die Erziehung der heranwachsenden Jugend bedeutet, und wie er sich dem ganzen Volke innerlich verbunden fühlte, so sah er in der Sorge für dessen Kinder nun eine Erweiterung derjenigen, welche er für sein eigenes Haus trug. Er war gern in Schulen, und wo er sie besuchte, prüfte er mit warmem Herzen, aber mit offenem Auge. Wir wissen, wie er einmal in Bornstedt selbst unterrichtet hat; wir haben ihn in Gymnasien, Seminaren, in der Turnlehrerbildungsanstalt, in den Berliner Fortbildungsschulen gesehen. Eine besondere Teilnahme aber wendete er dem Unterrichte unserer Töchter zu, und hier wiederum war sein Streben darauf gerichtet, die Bemühungen seiner erlauchten Gemahlin um Verbesserung der Lage der Lehrerinnen und um Erhöhung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechtes zu

unterstützen. Jene verdiente alte Lehrerin, welche das Feierabendhaus zu Steglitz in das Leben gerufen hat, wird es nie vergessen, wie der Kronprinz des deutschen Reiches und von Preußen den Bazar, welchen sie für ihre Stiftung veranstaltet hatte, besuchte und sie selbst durch Darreichung eines Blumenstraußes auszeichnete. Auch die Bestrebungen, welchen unser Lettehaus dient, verdanken ihm einen großen Teil ihrer Erfolge. Sein hohes und mächtiges Fürwort eröffnete unseren Schülerinnen den Eintritt in den Telegraphen-, Eisenbahn- und Postdienst. Bei der Einweihung des Lettehauses, 3. Dezember 1873, weilten unsere Protektorin und ihr hoher Gemahl fast zwei Stunden unter uns, 1874 förderten der Kronprinz und die Kronprinzessin die finanziellen Interessen durch Selbstverkauf bei dem Bazar im Prinzessinnenpalais, der den Grundstein zu den baulichen Erweiterungen im Hause legte.

Am 7. Februar 1884 brach im Dachstuhl des Quergebäudes des Lettehauses Feuer aus; als Mittelfeuer wurde es im kronprinzlichen Palais gemeldet; trotz der Bitten seiner Gemahlin und Tochter, die ihn begleiten wollten, sprang er vom Tische auf, warf erst im Wagen den Mantel um und kam wenige Augenblicke nach der Feuerwehr auf dem Hofe an, wo er ermutigend unter uns weilte, bis alle Gefahr vorüber. Noch tausend Züge ließen sich anführen, in denen uns der hohe Herr ein wahrer Freund und Beschützer war.

Immer weiter ziehen sich die Kreise, welche er mit seinem Geiste erfüllte: das eigene Herz, das Haus, die Schule in ihren verschiedensten Gestaltungen; nichts fehlt als das Volk selbst, und in diesem sind die Kranken, die Armen, die Verirrten der nächste Gegenstand seiner Pflege. Er kennt die ernsten Gefahren, welche dem Volksleben von einer verführten Menge her drohen; er — unter dessen Regentschaft das Sozialistengesetz erlassen wurde — wußte ihnen zu begegnen; er glaubte aber auch an die Möglichkeit einer Versöhnung; er meinte, es müsse gelingen, die Irregeleiteten zurückzuführen. „Seien Sie überzeugt, meine Herren," sagte er 1878 nach dem zweiten Attentate auf das heilige Leben seines Vaters zu Vertretern Berlins, „daß ich den Ernst des Augenblicks in seiner ganzen Bedeutung zu würdigen weiß und mir der Höhe der an mich herangetretenen Verpflichtungen gegen das Land voll bewußt bin. Seien Sie aber auch versichert, daß mein Glaube an den guten Geist unseres Volkes nicht erschüttert ist und durch keine Macht zum Wanken gebracht werden kann. Ich weiß, daß die überwältigende Mehrheit der Nation wie in Preußen treu zu ihrem Könige, so auch über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinaus bis in die fernsten Marken des Reiches treu zu ihrem Kaiser steht, und in meinem festen Vertrauen zu dem gesunden Kern des Volkes werde ich Kraft und Mut finden zur Ausübung der Pflichten, welche mir auferlegt sind." — „Gerade die Bürger Berlins sollen in den letzten schmerzlichen Ereignissen die Aufforderung erkennen, mit vereinten Kräften den Gefahren entgegenzutreten, welche den Staat und die Gesellschaft bedrohen. Nur wenn jeder an seinem Teile sich dieser Verpflichtung bewußt wird, kann es gelingen, den irre-

geleiteten Teil der Bevölkerung, welcher bei unzureichender Bildung die furchtbaren Konsequenzen der Lehren seiner Verführer nicht zu übersehen vermag, wieder zu Recht und Pflicht, zu Sitte und Autorität zurückzuführen." Dieser Gesinnung entsprach es, daß er den größten Teil der Ehrengabe, welche ihm am 25. Januar 1883 gespendet worden war, für die Arbeiterkolonien des Pastors v. Bodelschwingh bestimmte.

In der Mittagsstunde des 15. Juni hat ein edles, liebereiches Herz zu schlagen aufgehört.

Am Grabe des Kaisers steht ein trauerndes Volk, welches so gern von ihm sich hätte führen lassen, und es nimmt innigen Anteil an dem Schmerz der Angehörigen: der Mutter des Entschlafenen, welche innerhalb weniger Monate erst den Gatten, dann den Sohn begraben mußte, der Schwester, welcher der Tod rasch nacheinander den Sohn, den Vater, den Bruder raubte, der tiefgebeugten Kinder und der Gemahlin, welche mit dem verewigten Kaiser ihr ganzes Lebensglück verloren hat. Ihr, unserer hohen Protektorin, wendet sich unsere besondere Teilnahme zu; möge es ihr vergönnt sein, die schwere Schickung zu ertragen, und möge sie die Kraft finden, bald wieder in alter Huld unserer Anstalt und den anderen Stiftungen, deren Protektorat sie angenommen hat, Förderung angedeihen zu lassen.

Mit Bewunderung aber blicken wir auch heute zu dem erlauchten Hause Hohenzollern auf; der Sorge, der Arbeit, der Treue unserer Herrscher danken wir es, daß unser Land und Volk auch eine so schwere Zeit, wie die eben abgeschlossene, in sicherem Frieden, in ungestörter Ruhe überdauern konnte, und eben darum gebührt seinem neuen Sprosse, unserm allergnädigsten Kaiser Wilhelm dasselbe Vertrauen, dieselbe Verehrung, dieselbe Liebe, welche wir seinem Großvater und seinem Vater zugewendet hatten. Möge Gott der Herr ihn segnen, ihn und sein ganzes Haus!

Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.

Kaiserbüchlein. 1797—1888.

Zur Erinnerung an Deutschlands Heldenkaiser

Wilhelm I und Friedrich III

von

D. Bernhard Rogge,
Hof- und Garnisonprediger in Potsdam.

18. durch die reich illustrierte Biographie des Kaisers Friedrich vermehrte Auflage.

Mit vielen Illustrationen. Einzelpreis 50 Pf.

Bei den nahen Beziehungen des Verfassers zu den beiden entschlafenen Kaisern bietet sein Kaiserbüchlein besonders wahrheitsgetreue und lebenswarme Biographien; mit patriotischem Sinne schildert der Verfasser in volkstümlicher Darstellung die für Volk und Jugend vorbildlichen Eigenschaften der beiden ersten Kaiser des neuen deutschen Reiches, die vielen großen Thaten, die unvergeßlichen Verdienste um das gesamte Deutsche Vaterland.

Das Rogge'sche Kaiserbüchlein ist daher in der jetzigen vermehrten Auflage, die auch dem entschlafenen Kaiser Friedrich, dem siegreichen Paladin des Heldenkaisers Wilhelm, dem hehren Vorbild strenger Pflichterfüllung, ein Denkmal setzt, in hervorragendster Weise geeignet

zu einer patriotischen Erinnerungsgabe für die deutsche Schuljugend am Sedantage des Jahres 1888 verwandt zu werden.

Um eine solche Verteilung in den weitesten Kreisen ohne große Kosten zu ermöglichen, haben wir die Preise des Rogge'schen Kaiserbüchlein außerordentlich wohlfeil gestellt.

Wir liefern:	von	50	Exemplaren	an	zu	40	Pf.
	„	100	„	„	„	35	„
	„	500	„	„	„	30	„
	„	1000	„	„	„	25	„

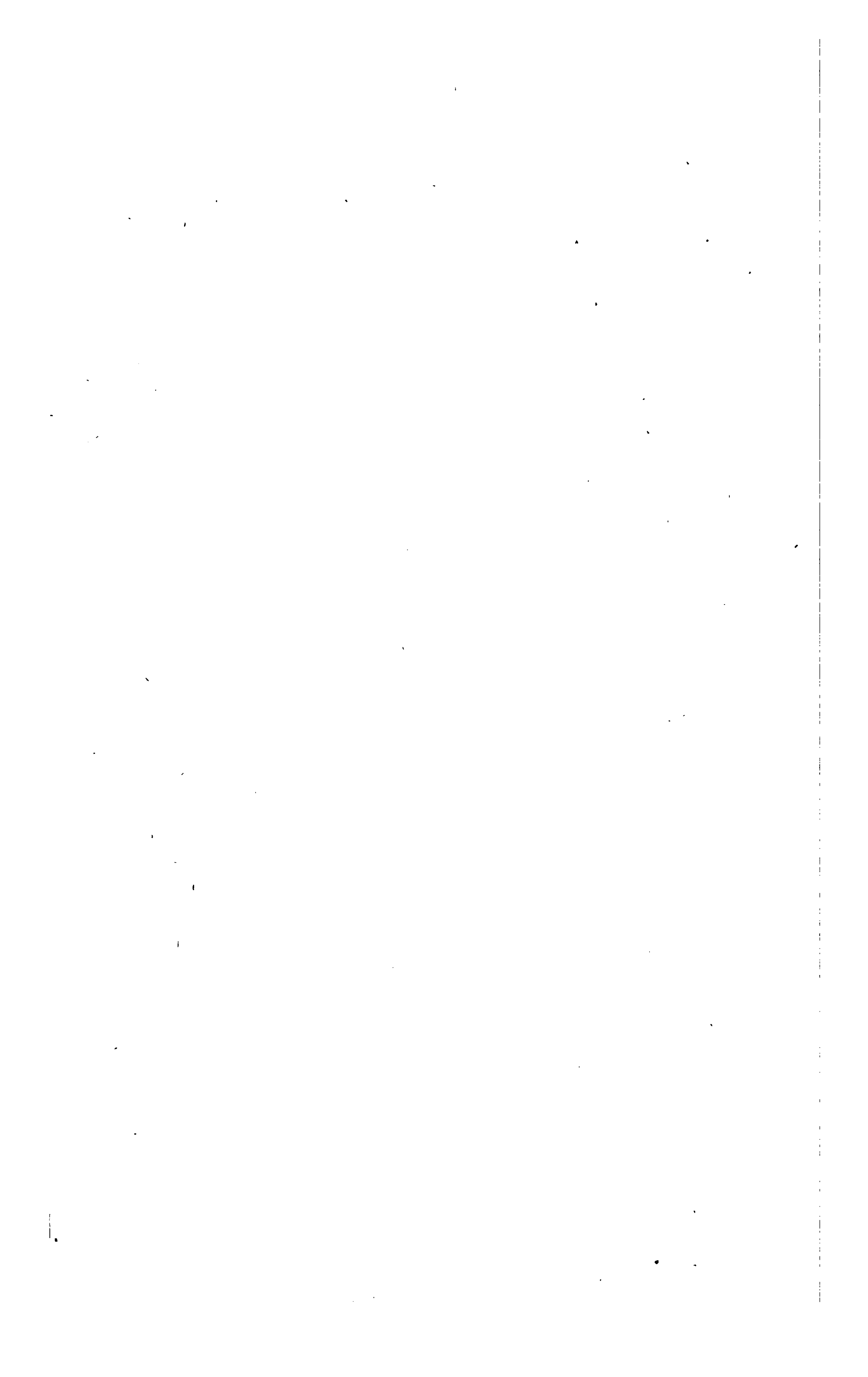
Probeexemplare der neuesten Auflage liefern wir gratis und franko und bitten eventuell zu verlangen.

Bestellungen nimmt jede Sortimentsbuchhandlung, sowie auch die unterzeichnete Verlagshandlung entgegen, **doch wird um deren baldige Aufgabe gebeten, damit die Exemplare rechtzeitig geliefert werden können.**

Die Verlagshandlung

Velhagen & Klasing

in Bielefeld und Leipzig.



Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Redakteur der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Über Reichsschulgesetzgebung. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Helmcke, G., Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. phil., Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat, Die Einheit der Christenlehre im evangel. Schul- und Pfarrunterricht.

——, Die Heimatskunde in der Volksschule.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, September 1888.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
Velhagen & Klasing.	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die neueste Geschichte in der Volksschule.*)

Zeitgemäße Betrachtung von

Ernst Blümel,
Mittelschullehrer zu Eisleben.

Die Geschichte der Menschheit umfaßt ein ungeheures Gebiet, dessen gesamten Umfang übersehen zu können nur großartig angelegten, hochbegabten Geistern verliehen ist. Selbst bedeutende Forscher und Geschichtsschreiber haben sich in den meisten Fällen begnügt, gewisse enger oder weiter begrenzte Zeiträume, die Entwickelung einzelner Völker, die Thatsachen, welche sich auf bestimmte wichtige Personen beziehen, zum Gegenstande ihrer eingehenden Studien zu machen. Die übrigen Gebiete blieben ihnen keineswegs fremd, doch waren sie zufrieden, in mehr allgemeiner Weise, in großen Umrissen davon Kenntnis zu nehmen. Was nun die gebildeten Kreise, die nicht gerade das Geschichtswissen in irgend einer Weise als Mittel und Werkzeug ihres Berufes zu betrachten haben, betrifft, so wird man von ihnen im ganzen nur eine genügende Bekanntschaft mit den wichtigsten Thatsachen der allgemeinen Geschichte und ein genaueres Verständnis der Entwickelung des Vaterlandes erwarten müssen. Besonders darf man verlangen, daß diejenigen Begebenheiten und Personen bekannt sind, die ihren Einfluß bis in unsere Tage erstrecken. Daraus folgt von selbst, daß die neueste Geschichte, welche die Grundlage für das Verständnis der Tagesereignisse, der Zustände der Gegenwart gibt, ganz besonders berücksichtigt werden muß.

Zu diesen Anforderungen ist man nicht in letzter Linie dem Volksschullehrerstande gegenüber berechtigt. Derselbe muß, will er anders den Aufgaben der Zeit gerecht werden, sich in jeder Beziehung den gebildeten Schichten unseres Volkes anreihen. Darum hat der Lehrer auch nach der Seite der geschichtlichen Kenntnis und Erkenntnis hin die Verpflichtung, möglichst nach Tiefe und Gründlichkeit zu streben. Es ist mit dem Geschichtsgebiete, das in der Schule vorkommt, nicht abgethan;**)

---

*) Gehalten im Lehrerverein zu Eisleben.

**) Auch in den verhältnismäßig nicht zahlreichen Fällen, in denen bei Fachunterricht ein Lehrer mit Geschichtsunterricht gar nichts zu thun haben sollte, darf er die Geschichte nicht beiseite stellen. Es gibt kaum ein Lehrfach, für das sie nicht bedeutsamen Nutzen gewährte.

denn oft werden dem Lehrer aus den Kreisen des Volkes Fragen geschichtlicher Art vorgelegt. Ist er doch auf dem Lande häufig die einzige Person, an die sich der wißbegierige Bauersmann wenden kann, und selbst in Städten wird man vielfach gern Auskunft von ihm wünschen und erwarten. Die Gefahr ist unbedingt vorhanden, daß bei solchen Gelegenheiten Unkenntnis oder schiefe Meinungen den Einzelnen wie den Stand in den Augen der Menge herabsetzen. Daher ist die Mahnung gewiß nicht unberechtigt: werde auch auf geschichtlichem Gebiete ein wahrhaft gebildeter Mann!

Um das zu werden und zu bleiben, ist freilich Selbstforschen und und Selbstarbeit sehr notwendig. Nicht nur tritt von Jahr zu Jahr neuer Stoff hinzu, auch für frühere Zeiten finden Berichtigungen und Ergänzungen statt. Ganz besonders aber hat die Vorbildung in den meisten Fällen ein wichtiges, eigentlich das wichtigste Geschichtsgebiet vernachlässigt. Heutzutage erlangt der junge Lehrer auf den Anstalten, denen er zum Zweck der Vorbereitung für seine Amtsthätigkeit angehören muß, ohne Zweifel eine genügende Kenntnis der älteren und mittleren allgemeinen Geschichte, eine umfassendere Übersicht der deutschen und preußischen Reichs- und Staatsentwickelung bis zu dem Zeitpunkt, der die neuere Geschichte von der neuesten scheidet. In Betreff der letzteren steht freilich die Sache ungünstig; für sie haben Präparandenanstalt und Seminar in hundert Fällen neunundneunzigmal keine Zeit übrig. Hier tritt, wie schon oben gesagt, die eigene Thätigkeit in ihr Recht und muß es auch, denn dem Lehrer dürfen die Verhältnisse des Tages keine Rätsel sein, er muß wissen, daß und wie sie sich aus der Entwickelung der letzten Jahrzehnte gestaltet haben.

Allerdings wäre es sehr wünschenswert, daß die Lehrerbildner in möglichst eingehender Weise die neueste Geschichte pflegten, wenn auch darüber, um Raum und Zeit zu gewinnen, vielleicht auf manche Einzelheiten entfernterer Tage verzichtet werden müßte. Ob z. B. alle Römerzüge des Rotbarts, sämtliche Namen und Jahreszahlen der brandenburgischen Askanier, unbedeutendere Kaiser, wie der Schwarzburger Günther, der Pfälzer Ruprecht u. s. w. „sitzen“, ist ziemlich gleichgiltig. Soviel ist indessen gewiß, daß eine Besserung nach dieser Richtung hin erst dann eintreten wird, wenn sich die Überzeugung Bahn gebrochen hat, daß die neueste Geschichte auch in der Volksschule ihre Stätte finden soll und muß.

Dafür, daß dies geschehe, haben die folgenden Ausführungen einzutreten. Von vornherein ist auf bedeutenden Widerspruch zu rechnen. Denn es gibt ja bekanntlich noch zahlreiche wunderliche Heilige, die am liebsten unsere Volksschüler, namentlich die Dorfkinder, ganz ohne geschichtlichen Unterricht aufwachsen lassen wollten. Hier ist nicht der Ort, solchen Leuten entgegenzutreten; es hätte dies auch keinen Zweck, denn dieselben zeigen durch ihre Meinung, daß Vernunftgründe an ihren Vorurteilen abprallen würden. Aber auch unter den Personen, die

Geschichte für die Volksschule als notwendig und nützlich voll und ganz anerkennen, dürften zahlreiche Einwendungen laut werden. Wohl kann man zugeben, daß ein geschichtsunkundiges Volk keine echte Vaterlandsliebe besitzen, daß es die ihm verliehenen staatsbürgerlichen Rechte nicht gebrauchen, daß es endlich ein leichtes und zugleich gefährliches Opfer gewissenloser, schlauer, ehrgeiziger Verführer werden wird. Aber trotzdem liegt die Erkenntnis weit ab, daß gerade die neueste Geschichte nach jenen Richtungen hin bildend und bewahrend wirken muß.

Es sind hauptsächlich zwei Einwürfe gegenüber der Forderung: der neuesten Geschichte gebührt eine hervorragende Stellung im Volksschulunterricht! zu erwarten. Verwundert werden die einen fragen: Ja, sollen denn wirklich die schwierigen, verworrenen Kreuz- und Querzüge der neuesten Begebenheiten unseren Volksschülern vorgeführt und eingeprägt werden? Noch sonderbarer dürfte anderen die Sache erscheinen, und sie rufen wahrscheinlich aus: Was wollt ihr denn? Dies Gebiet wird ja schon hinlänglich angebaut! Beide Einwendungen scheinen sich gänzlich auszuschließen, und doch sind sie einander nahe verwandt. Diejenigen Leute, welche die neueste Geschichte gänzlich von der Volksschule fernhalten wollen, machen sich ein völlig falsches Bild von der Sache. Sie sehen den Wald vor lauter Bäumen nicht und glauben — oder bilden sich vielmehr ein — es sei auf eine bis in die kleinsten Einzelheiten und Vorfälle sich erstreckende, zusammenhängende Darstellung der Zeitereignisse der letzten Jahrzehnte abgesehen. Daß es sich bei Forderungen für unsere Volksschule immer nur um die wichtigsten, folgenreichsten und zugleich dem jugendlichen Sinne verständlichen Dinge handeln kann, scheint ihnen fern zu liegen. Die anderen erblicken in den Erzählungen von Düppel, Königgrätz, Metz, Sedan und Paris — das wird gegenwärtig, abgesehen von einigen Zügen aus dem Leben unserer großen Fürsten, Staatsmänner und Feldherren, thatsächlich in den allermeisten Volksschulen von neuesten Ereignissen nur besprochen — genug und übergenug Lehr- und Lernstoffe.

Beide Einwürfe sind entschieden irrig. Die neueste Geschichte kann in einem bestimmten Maße, mit Vermeidung aller zu weit gehenden Breite, und unter Weglassung aller dem kindlichen Gemüte unfaßbaren verwickelten Verhältnisse zur Geltung kommen. Denn wenn die Volksschule, die bekanntlich 95 Prozent unserer Staatsbewohner allein auszubilden hat, auch keine hochgelehrten Leute aus sich hervorgehen lassen kann, so soll sie doch das nach dem Standpunkte der Gegenwart notwendige Wissen und Können verleihen, das zur verständigen Teilnahme an dem Leben der Gemeinde und des Staates befähigt. Dazu reicht aber ein wenig neueste Kriegsgeschichte nebst einigen unzusammenhängenden Charakterzügen hervorragender Personen nicht aus; es muß entschieden mehr geboten werden.

Zu verlangen ist, daß die Volksschüler — namentlich die Knaben — eine genügende Kenntnis von dem, was sich in der Neuzeit begeben und

seine Spuren in dauernden Einrichtungen und Gestaltungen hinterlassen hat, mit ins Leben hinausnehmen. Viele unserer staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse wurzeln ja in der neuen Zeit, von Luther bis Napoleon; einige sind Reste mittelalterlicher Zustände, wenige entstammen dem Altertum. Von diesen wird man die geschichtliche Entwickelung dem Schüler nicht vorenthalten, erst recht muß dies aber in betreff der weitaus zahlreicheren Gestaltungen geschehen, die in der neuesten Zeit ihren Ursprung besitzen.

Wie kann ein Staatsbürger sein Wahlrecht in Gemeinde und Staat mit Verständnis und Selbstbewußtsein ausüben, wenn er keine Ahnung von der Entstehung und Gestaltung der verschiedenen Ordnungen und Verfassungen besitzt! Es ist nicht zu viel gesagt, daß dieser Zustand beim größten Teil unseres Volkes noch herrscht, daß sogar viele nicht gerade den niedersten, ungebildetsten Kreisen angehörige Männer — von Frauen gar nicht zu reden — den Staat nur für eine Einrichtung halten, um Steuern einzuziehen, Soldaten auszuheben und gewisse gesetzliche Beschränkungen des Einzelwillens aufzulegen. Kann in solchen Kreisen wahrhafte Vaterlandsliebe, Freude und Stolz gegenüber dem Staate und Reiche gedeihen? Und wie leicht könnte dem Übel abgeholfen werden durch Verallgemeinerung der Kenntnis und des Verständnisses der neuesten Geschichte. Gegenwärtig trifft man aber leider sogar noch Leute, die höhere und höchste Schulen „mit Erfolg“ durchlaufen haben, welche die Gesetze des Solon und ihre Umformung seitens des Kleisthenes genau kennen, die über die Entwickelung des römischen Staatswesens von Servius Tullius bis Cajus Julius Cäsar trefflich unterrichtet sind. Im alten Attika und im republikanischen Rom würden sie recht brauchbare Bürger abgeben. Aber in große Verlegenheit dürften die meisten von ihnen geraten, wenn man sie fragen wollte, wodurch sich die Wahlen für das preußische Abgeordnetenhaus und den deutschen Reichstag unterscheiden, oder wenn sie angeben sollten, wie gegenwärtig bei uns Gesetze zu stande kommen.

Da könnte man einwenden, man solle eine Besserung von oben herab eintreten lassen, die Volksschule käme erst nach den höheren Anstalten an die Reihe. Das wäre jedenfalls der beste Weg, die Angelegenheit auf den Nimmermehrstag zu verschieben. Nach bisheriger Erfahrung sind alle Verbesserungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung, die dauernd und probehaltig waren, von unten auf vorgedrungen. Pestalozzis Geist ist in einer elenden Armenschule zuerst der Welt kund geworden; er waltet heute noch nicht überall auf den Höhen unseres Schulwesens. Darum nur unbeirrt: der Volksschullehrer erhebe seine Stimme für bessere Beachtung der neuesten Geschichte. Fischer und Zöllner waren ja dereinst auch zunächst die Verkündiger einer neuen, heilsamen Erkenntnis. Der gelehrte Jünger des weisen Gamaliel kam erst später, sich an dem Werk zu beteiligen.

Um nun dem eigentlichen Kernpunkte näher zu treten, wäre eine genaue Feststellung dessen, was die gegenwärtige Volksschule unter nicht

allzu ungünstigen Verhältnissen an geschichtlichem Wissen sich aneignet, zu geben. Doch kann diese Auseinandersetzung im Hinblick auf die früher gegebenen allgemeinen und einzelnen Bemerkungen ohne Schaden wegbleiben. Nur das muß genau und sicher festgestellt werden, daß von 1815 an bis zu welchem Jahre die Darstellung eine ziemlich vollständige ist, eine weite Lücke bis 1864 klafft. Schüchtern und zaghaft ist vielleicht das Jahr 1848 erwähnt worden. Die kriegerischen Ereignisse, welche das neue deutsche Kaiserreich zur Entstehung führen halfen, sind freilich genügend ausführlich hervorgehoben worden, und zwar mit vollstem Rechte. Aber der Vorwurf ist nicht abzuweisen, daß darin eine große Einseitigkeit liegt. Nicht nur durch „Blut und Eisen" ist Deutschland geeinigt worden; auch das Schwert des Geistes, das rastlose Schaffen und Wirken in friedlicher Arbeit hat redlich zu diesem Zwecke mitgewirkt. „Kulturgeschichte vor allem andern!" ist heute die Losung der einsichtigsten Kenner unseres Schulwesens. Wird diese Forderung auf dem Gebiete der neuesten Geschichte gegenwärtig erfüllt? Die Antwort muß leider verneinend lauten.

Um übrigens in dieser Angelegenheit völlig klar sehen zu können, ist noch eine genaue Feststellung notwendig, welcher die Frage: „Was ist eigentlich neueste Geschichte?" zu Grunde liegt. Die Ansichten werden darüber nicht allzu sehr auseinandergehen, wenigstens was den Anfangspunkt betrifft. Im wesentlichen kommen nur zwei Jahre hier in Frage, nämlich 1789 und 1815. Unbedenklich ist das letztere vorzuziehen. Der Beginn der französischen Staatsumwälzung erscheint allerdings als ein Wendepunkt der geschichtlichen Entwickelung der europäischen Völker. Jener gewaltige Umsturz der bestehenden Verhältnisse, und die notwendigerweise aus ihm hervorwachsende Eisenherrschaft Napoleons haben eine gründliche Vernichtung und Neubegründung auf allen Gebieten des Völkerlebens herbeigeführt. Durch die maßlose Gewalt angeregt, ward dann schließlich die Gegenströmung siegreich. Sie nahm ihre Kraft aus der Aneignung der besten und bleibenden Bestrebungen, welche jene Umwälzungsjahre zu Tage gefördert hatten. Am 18. Juni 1815 war die „bonapartische Geschichte", um mit Blücher zu reden, für immer zu Ende. Ein neues Zeitalter begann sich aufzubauen. Erst erfolgt kleinlich und ärmlich die Einrichtung auf und zwischen den Trümmern aus den großen Kampfesjahren; dann sehen wir alte und neue Meinungen und Ansichten im Streite, bis die Einigung der Völker das Ziel darstellt, und letzteres für Deutschland am 18. Januar 1871 glänzend erreicht wird. Damit schließt eine lange und folgenschwere Reihe von Ereignissen ab, zugleich einen bedeutsamen Schlußpunkt auf innerem, wie äußerem Gebiete darstellend. Im Hinblick auf diese enge Zusammengehörigkeit, wie auf die sehr scharfe Trennung von der früheren Zeit muß als neueste Geschichte in unserem Sinne diejenige bezeichnet werden, welche sich mit den Jahren von 1815 bis 1871 beschäftigt. Was später, bis zum heutigen Tage folgt, ist noch in flüssiger Form, im Werden und Gestalten begriffen. Es ist Tages-

geschichte, und entzieht sich, bis ein neuer Schlußpunkt gefunden sein wird, der Behandlung in der Schule.*) Gänzlich falsch ist die Meinung, als gäbe der Tod unseres großen hochseligen Heldenkaisers Wilhelm am 9. März 1888 einen solchen Abschluß. Jeder aufmerksame Beobachter bemerkt, daß dieses uns tiefschmerzlich bewegende Ereignis keineswegs die Bedeutung der Beendigung einer vollendeten, des Anfangs einer neuen Entwickelungsstufe besitzt. Thronwechsel führen in geordneten, festgegründeten Staaten nur selten grundlegende Änderungen herbei. Das Hohenzollernreich hat solche nur dreimal in diesem Sinne erfahren: 1537 in religiöser, 1640 und 1740 in politischer Hinsicht.

Wenn wir demnach den Umfang der in der Schule zu betreibenden neuesten Geschichte der Zeitdauer nach vom Sturze Napoleons bis zum Kaisertag von Versailles, bezüglich bis zum Frankfurter Frieden bestimmen, so müssen wir uns andrerseits auch über die sonstige Ausdehnung derselben klar werden. Da es sicher ist, daß seit dem Anfang des Jahrhunderts die Völker Europas, teilweise auch diejenigen anderer Weltteile, in immer engere und sich gegenseitig bestimmende Wechselbeziehung treten, so wird auch die neueste Geschichte nie und nimmer eine rein preußische oder deutsche sein können. Das Vaterland gibt mit seinen Geschicken und Thaten den leitenden Faden ab, es nimmt den weitaus größten Teil des Stoffes und der Zeit in Anspruch. Die wichtigsten, aber auch nur die allerwichtigsten Begebenheiten der übrigen Kulturstaaten reihen sich daran an. Den Maßstab für die größere oder geringere Bedeutung der Thatsachen gibt in erster Linie die Einwirkung, die sie auf das Vaterland ausgeübt haben. Natürlich kommt der Standpunkt und die Ausgestaltung der betreffenden Schule bei Auswahl und Umfang des Stoffes ebenfalls hervorragend in Frage.

Nun behauptet man vielfach, daß gerade in der neuesten Zeit längere Folgen von Jahren, ja Jahrzehnten vorkämen, die ohne wichtige geschichtliche Ereignisse dahin gegangen seien. So habe man von der Zeit von 1815—48 wenig oder gar nichts zu erzählen. Das kann aber nur die Meinungsäußerung solcher Leute sein, die in der Geschichte nur die Erzählung davon suchen, wie sich die Völker geschlagen und wieder vertragen haben. Gerade der genannte Zeitraum wird ewig denkwürdig sein und bleiben. In ihm haben König Dampf und sein Bruder Elektrizität ihre folgenreiche Herrschaft begonnen und begründet. Der gewaltige Umschwung auf dem Gebiete des Völkerverkehrs, der sich dadurch anbahnte, ist wohl wert, den Kindern nahegeführt zu werden.

*) Freilich werden einzelne Punkte aus den geschichtlichen Ereignissen seit 1871 vorkommen müssen, so die wichtigsten Einrichtungen des deutschen Reiches, die natürlich erst nach dessen Wiederaufrichtung geschaffen werden konnten, ferner bedeutsame Ereignisse im Leben unseres Herrscherhauses u. s. w. Das ist aber nicht selbständige Geschichte, sondern nur Ergänzung zu früheren Punkten.

Freilich ist gern zuzugeben, daß es weit schwerer ist, in der richtigen Weise davon zu erzählen, als etwa eine Darstellung des Sturmes von Düppel oder des Sieges bei Sedan zu geben.

Das ganze Gebiet der neuesten Geschichte ließe sich für die Volksschule in drei Hauptabteilungen sondern. Die erste würde von 1815 bis zum Sturmjahre 1848 reichen, und könnte als die Friedenszeit nach den napoleonischen Kämpfen bezeichnet werden. Darauf folgte das genannte bewegte Jahr und seine Folgezeit, bis etwa zum Regierungsantritt unsers Heldenkaisers Wilhelm I. als Prinz-Regent. Endlich schlösse sich das Zeitalter der Einheitsbestrebungen daran, der großartigste und gewaltigste Abschnitt der neuesten Geschichte.

Es wird gediegenen Schulmännern und Geschichtskennern gewiß möglich sein, den allerdings massenhaft sich darbietenden Stoff zu sichten und in abgerundeten Bildern zu ordnen. So würde sich z. B. die oben angenommene erste Hauptabteilung (1815—48) vielleicht unter folgende Gesichtspunkte verteilen lassen: Der heilige Bund und seine Wirkungen; Deutschland als Bundesstaat; Griechenlands Befreiungskampf und ähnliche Ereignisse; Unruhen und Umgestaltungen von 1830; Friedensthätigkeit Friedrich Wilhelms III.; Zollverein; Entwickelung des Fabrikwesens, der Eisenbahnen, der Post und Telegraphie; Friedrich Wilhelms IV. erste Regierungszeit; Kunst und Wissenschaft; Vorboten des Sturmjahres.

Für eine weitere Ausführung in den einzelnen Punkten ist hier nicht der rechte Ort, wohl aber erscheint es notwendig, die Möglichkeit der Erteilung eines derartig erweiterten Unterrichts auf dem Gebiete der neuesten Geschichte nachzuweisen, und schließlich den Nutzen desselben darzulegen.

Wo nehmen wir die Zeit her, bei knappen zwei Geschichtsstunden ein so bedeutendes neues Gebiet gebührend zu behandeln und fruchtbar zu machen? Das ist eine Frage, der man keineswegs die Berechtigung absprechen darf. Thatsächlich ist unsere Volksschule genügend belastet, es muß, um neuen Anforderungen gerecht werden zu können, ein Weg gesucht werden, der nicht neue Schwierigkeiten zu den vorhandenen hinzuhäuft. Zunächst wird sich, wie schon in der Einleitung angedeutet wurde, mancher bisher mitgeschleppter Ballast aus dem hergebrachten Geschichtsstoff ohne Schaden entfernen lassen. So könnten bei der älteren deutschen Kaisergeschichte Abstriche gemacht werden, die Ereignisse des dreißigjährigen Krieges vor Gustav Adolfs Auftreten und nach seinem und Wallensteins Tode können ganz gedrängt erzählt werden. Ganz besonders nimmt aber die brandenburgische Geschichte vor 1640 in der Regel einen breiteren Raum ein, als sie ihrer Bedeutsamkeit für die Jetztzeit nach verdient. Endlich wird der siebenjährige Krieg meist zu ausführlich behandelt. Es genügt entschieden, ein klares Bild der beiden ersten Kampfesjahre zu geben und die Zeit von 1758—63 allgemeiner

Die Sache müßte ganz anders angefaßt werden. Vor allen Dingen ist der alte Grundsatz: „Viel, nicht vielerlei!" zu beachten. Nach strengen unterrichtlichen und erzieherischen Grundsätzen wären die Bücher auszuwählen. Von den Unterhaltungsschriften könnte eine beschränkte Zahl, die besten der vorhandenen enthaltend, in je einem Exemplar angeschafft werden. Nur Schüler, die durch ihr Verhalten bewiesen hätten, daß sie in jeder Beziehung zuverlässig sind, dürften von Zeit zu Zeit ein solches Buch zum Lesen erhalten. — Was aber die zur Belebung und Unterstützung der einzelnen Unterrichtsgegenstände dienenden Bücher betrifft, so hätten dieselben an Höhe der Nummern sich in mäßigen Schranken zu halten. Von jeder dieser Schriften aber müßten so viele vorhanden sein, daß bei geeigneten Veranlassungen die ganze Klasse damit beteilt werden könnte. Man hätte sodann Rechenschaft über den Erfolg des Lesens zu fordern. Aufs sorgfältigste würden solche Bücher auszuwählen sein, die Dinge dem Kinde näher führen, welche im eigentlichen Unterricht allzu kurz wegkommen müssen. Die Anwendung auf die Betreibung der neuesten Geschichte ist leicht zu machen. Es müßten Darstellungen, möglichst von nicht zu großem Umfange, vorhanden sein, die Persönlichkeiten, Ereignisse, Zustände, Einrichtungen aus dem in Rede stehenden Gebiete, wahr, verständlich, erschöpfend und fesselnd behandeln. Diese würden dann in bester Weise den Mangel an Zeit, der sich doch häufig kundthun wird, unschädlich machen. Freilich dürfte der größte Teil dieser Hilfsmittel erst noch zu schaffen sein. Aber wir haben ja genug brauchbare Kräfte, die, auf diesen Punkt hingewiesen, schriftstellerisch mustergültige Werkchen schaffen könnten. Auch fehlt es uns nicht an einsichtigen und von gemeinnützigem Sinne erfüllten Verlegern, welche die Sache in richtiger Weise in die Hand nehmen dürften. Auch die zuständigen Behörden werden gewiß in Erwägung des hochwichtigen Zweckes ihre fördernde Thätigkeit nicht versagen. Wo aber ein Wille ist, da ist auch ein Weg.

Nunmehr ist noch nachzuweisen, daß ein guter und geeigneter Unterricht in der neuesten Geschichte wesentlichen und großen Nutzen gewähren muß. Schon früher ist erwähnt, daß der Staatsbürger nur dann seine Rechte in ersprießlicher und für das öffentliche Leben gedeihlicher Weise ausüben und ebenso willig seinen Pflichten nachkommen kann, wenn er aus der Kenntnis der neuesten Geschichte die Erkenntnis von der Notwendigkeit und Nützlichkeit unserer Staatseinrichtungen gewonnen hat. Weit entfernt davon, ein unruhiger und neuerungssüchtiger Mensch zu werden, wie gewisse in mittelalterliche Vorurteile befangene Leute fürchten, wird er gerade die jetzt so verderblich wirkenden, auf geschichtslose und unwissende Massen ihren Zauber ausübenden sozialistischen Irrlehren jeder Art in ihrer Hohlheit und Nichtigkeit durchschauen.

Gegenwärtig ist „Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule" zu einem in weitesten Kreisen besprochenen Schlagwort geworden. Wohl muß man die Berechtigung der betreffenden Forderung anerkennen; aber es ist zu bezweifeln, daß jemals der Unterricht in den

schrecklichen indischen Aufstand, der sonst keine Erwähnung finden kann, dem Kinde nahe führen würde. Zudem liegen in dem in Rede stehenden Gedichte wichtige sittliche und religiöse Punkte; dasselbe dürfte auch bei vielen anderen guten geschichtlichen Gedichten, die sich mit der neuesten Zeit beschäftigen, die bis jetzt unseren Lesebüchern ferngehalten worden sind, der Fall sein.

Das führt darauf, daß auch der Religionsunterricht mit der neuesten Geschichte in lebendige Wechselbeziehung gebracht werden sollte. Nach altem Gebrauche nimmt man die Beispiele für die einzelnen Stücke des Katechismus aus der biblischen Geschichte. Wenn dieselben klar, treffend und naheliegender Art sind, ist dies natürlich gut und richtig. Aber für viele Begriffe fehlen bekannte und schlagende Beispiele. Da zieht man unbekannte und unwesentliche Dinge heran, die oft noch nicht einmal recht passen. So werden immer noch Davids ungetreuer Kanzler Ahitophel, der fluchende Sohn der Selomith, Moses' midianitischer Schwager Jethro, das kluge Weib von Thekoa u. s. w. vorgeführt, wobei man immer erst mühsam beibringen muß, was diese Leute eigentlich an dem betreffenden Orte sollen; denn im biblischen Geschichtsunterricht treten sie natürlich nicht auf. Wie leicht und gut ließen sich dafür Gegenstände der neuesten Geschichte einfügen, die bekannter, klarer und dem Kindesgeiste näherliegend wären. Man lerne doch von unserem großen, echt volkstümlichen Luther. Wie oft greift derselbe in seinen Reden und Schriften die packendsten Beispiele aus seiner Zeitgeschichte, derjenigen des 16. Jahrhunderts, heraus.

Auf jeden Fall dürfte nachgewiesen sein, daß der Geschichtsunterricht in bedeutsamster Weise gerade für die neueste Zeit Hilfe und Unterstützung bei anderen Fächern finden könnte, wenn man ernstlich und sachgemäß dahin wirken wollte. Aber es ist noch eine Hilfe zu erwähnen, die herrliche Ergebnisse liefern und zugleich manchem Mißbrauch die Wurzel abgraben könnte. Es handelt sich dabei um die sogenannten Schülerbibliotheken.

Augenscheinlich sind wir gegenwärtig in betreff der letzteren nicht auf richtigem Wege. Wenigstens ist ein bedeutender Vorteil von dem Vorhandensein und der Benutzung derselben nicht zu spüren. Das ist die notwendige Folge der jetzigen unzweckmäßigen Einrichtung, die fast überall beliebt wird. Man sucht eine Ehre darin, möglichst zahlreiche „Nummern“ im Verzeichnis zu besitzen, und häuft große Massen jener oft so seichten Kinder- und Jugenderzählungen an. Der Unterhaltung ist ein weit größeres Feld eröffnet, als der Belehrung, und wenn auch Bücher vorhanden sind, die für viele Unterrichtsgegenstände Ergänzung gewähren sollen, so sind sie nicht alle aus berufener Feder geflossen. Vor allen Dingen können dieselben aber nicht wirken, weil sie nur einmal vorhanden sind, also nur von einzelnen Schülern gelesen werden können. Jedes Kind der Klasse liest womöglich ein anderes Buch; wie läßt sich da überwachen, ob ein Ergebnis zu verzeichnen ist!

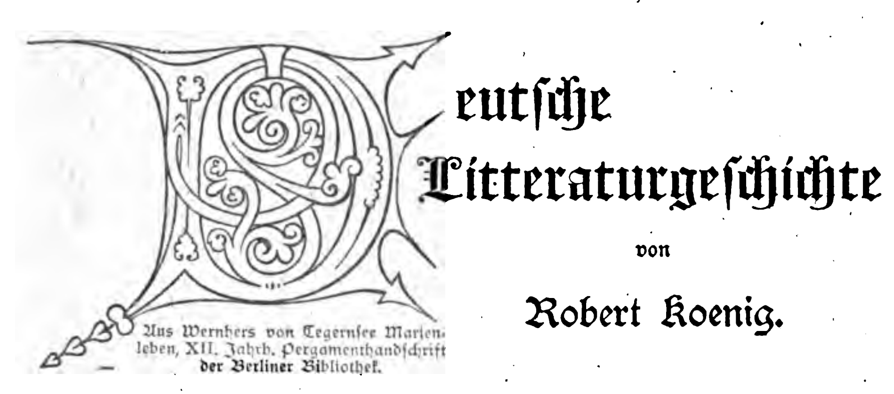
Dabei werde berücksichtigt, daß der Vortragende sich nicht auf eine genauere Untersuchung über die Gestaltung des in Rede stehenden Faches auf den mannigfachen Abstufungen der Volksschule einlassen, sondern nur allgemeine Grundsätze aufstellen wollte. Vielleicht wird man da und dort einer andern Meinung sein, doch darin dürfte gewiß Übereinstimmung herrschen, daß die angeregte Frage wohl Erwägung verdient.

Eine Anregung sollte gegeben, ein Samenkorn ausgestreut werden. Ist das letztere auf guten Boden gefallen, und zum Keimen und Wachsen gelangt, so soll es den Vortragenden nicht bekümmern, wenn die Blüte und Frucht, die daraus erwachsen, vielleicht in dem einen oder anderen Stücke sich verschieden von dem Bilde zeigen, das er sich gemacht hat. Auf jeden Fall werden Schul- und Volksleben davon Nutzen haben.

Dabei werde berücksichtigt, daß der Vortragende sich nicht auf eine genauere Untersuchung über die Gestaltung des in Rede stehenden Faches auf den mannigfachen Abstufungen der Volksschule einlassen, sondern nur allgemeine Grundsätze aufstellen wollte. Vielleicht wird man da und dort einer andern Meinung sein, doch darin dürfte gewiß Übereinstimmung herrschen, daß die angeregte Frage wohl Erwägung verdient.

Eine Anregung sollte gegeben, ein Samenkorn ausgestreut werden. Ist das letztere auf guten Boden gefallen, und zum Keimen und Wachsen gelangt, so soll es den Vortragenden nicht bekümmern, wenn die Blüte und Frucht, die daraus erwachsen, vielleicht in dem einen oder anderen Stücke sich verschieden von dem Bilde zeigen, das er sich gemacht hat. Auf jeden Fall werden Schul- und Volksleben davon Nutzen haben.

In neunzehnter Auflage liegt vor:



Deutsche Litteraturgeschichte

von

Robert Koenig.

Aus Wernhers von Tegernsee Marienleben, XII. Jahrh. Pergamenthandschrift der Berliner Bibliothek.

Neunzehnte Auflage.

Mit 43 zum Teil farbigen Beilagen und 254 künstlerisch vollendeten Holzschnitten im Text. Neunzehnte verbesserte und vermehrte Auflage. Preis brosch. 14 M., in gediegenem Halbsaffianbande 18 M.

In der vorliegenden Gestalt kann das Werk, nachdem ihm mit der neunten Auflage eine durchgreifende Neubearbeitung und wesentliche Bereicherung zu teil geworden ist, als abgeschlossen gelten. Der erwähnte Zuwachs ist besonders der neusten Zeit zu gute gekommen: die Vermehrung des Buches um ein Viertel des Umfanges, um 8 Tafeln und 94 Abbildungen im Text hat es ermöglicht, dieser uns am nächsten stehenden und unser Interesse am lebhaftesten erregenden Periode des litterarischen Schaffens der Nation in textlicher und bildlicher Beziehung die größte Sorgfalt zuzuwenden, so daß dieser Teil des Buches nunmehr den älteren mindestens ebenbürtig zur Seite getreten ist. Während in den früheren Auflagen die bildliche Vorführung noch lebender Dichter grundsätzlich ausgeschlossen war, bringt das Buch jetzt auch von den Koryphäen der neuesten Zeit meisterhafte Porträts und charakteristische Autographen und gibt in der bekannten eingehenden Weise eine Analyse ihrer Hauptwerke und eine Schilderung ihres Lebensganges.

So ist das Werk durch die Tüchtigkeit seines Textes und die Originalität seiner wahrhaft prachtvollen Illustrierung immer mehr zu einem der schönsten und interessantesten Bücher geworden, gleich geeignet für den Bücherschatz gebildeter Familien, wie zum Geschenk an Litteraturfreunde, auch unter der heranwachsenden Jugend beiderlei Geschlechts.

Die Verlagshandlung von Velhagen & Klasing

in Bielefeld und Leipzig.

Im Verlag von **Velhagen & Klasing** in **Bielefeld** und **Leipzig** erschien ferner:



Karolingischer Kapitalbuchstabe aus Ludwigs des Deutschen Psalter in der königl. Bibliothek zu Berlin. Gemalt um 860.

Deutsche Geschichte.

In Verbindung mit Anderen

von

L. Stacke.

Vierte unveränderte Auflage.

Mit 65 meist farbigen Beilagen, 642 authentischen Abbildungen im Text und 10 Karten.

Preis brosch. 24 M., in vier gediegenen Prachtbänden 32 M.

Dieses Werk ist für den gebildeten Laien bestimmt, dem es in klarer Sprache die Resultate der gelehrten Forschung bieten und gleichzeitig durch die Abbildungen zu einer körperlichen Anschauung verhelfen soll.

Die Verlagshandlung hat sich vorgesetzt, die gediegene und schöne Arbeit des bewährten Verfassers ohne alles Nebenwerk rein aus der Geschichte selbst zu illustrieren und so zu zeigen, daß deutsche Geschichte aus ihren eigenen Quellen interessanter belebt und veranschaulicht werden kann als durch erfundene Abbildungen.

Durch das dankenswerte Entgegenkommen unserer größeren Bibliotheken und Archive ist es gelungen, mit **Facsimiles** gleichzeitiger **Dokumente** und **Miniaturen**, mit **Reproduktionen** der ältesten **Handschriften** und **Geschichtsquellen** fast alle wichtigen Epochen deutschen Geschichte auf Schritt und Tritt zu belegen. —

Der aufopfernde Sammelfleiß der beteiligten Künstler hat aus ganz Europa fast alles beigebracht, was an gleichzeitigen bildlichen Darstellungen, an geschichtlichen Reliquien, an Denkmalen der großen und kleinen Kunst erhalten ist. Selbst die dunkelsten Perioden deutscher Vergangenheit finden ihre bildliche Belebung und Veranschaulichung.

Nur die sichere Erwartung eines großen Absatzes vermochte für so bescheidenen Preis ein nationales Geschichtswerk von solchem Reichtum und Luxus darzubieten, ein Werk wie keine andere Nation ein solches über ihre geschichtliche Vergangenheit besitzt.

Die Verlagshandlung von Velhagen & Klasing
in Bielefeld und Leipzig.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Oktober 1888. [7. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

Die Schulbibelfrage

von

F. Martin,
Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1888.

Einzelpreis: 50 Pf.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Über Reichsschulgesetzgebung. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Helmcke, G., Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Schulbibelfrage.

Von F. Martin,
Seminardirektor in Eisleben.

Ihnen allen, meine sehr verehrten Herren Amtsgenossen*), ist es bekannt, daß über die Frage, ob es wohlgethan sei, unserer Schuljugend die vollständige Bibel in die Hand zu geben, schon häufig verhandelt worden ist. Schon zu Luthers Zeit fand

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von W. Meyer-Markau.

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Über Reichsschulgesetzgebung. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Helmcke, G., Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg: Die Wehrpflicht der Lehrer.

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

A. Helmich's Verlag, Bielefeld.

Die pädagogischen Abhandlungen

bei Bestellungen von 6 Heften auf
erscheinen in zwangloser Reihenfolge; [illegible] [illegible]
einmal tritt eine Ermäßigung um den vierten Teil des Preises ein.
1. Der Charakter. 60 Pfg. — 2. Die Kinderhorte u. deren erziehliche
Bedeutung. 40 Pfg. — 3. Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegen-
über zu verhalten? 50 Pfg. — 4. Gedächtnisblatt zum dreihundert-
jährigen Geburtstage des Amos Comenius. 40 Pfg. — 5. Der
Schulgesetzentwurf des Kultusministers Grafen v. Zedlitz-Trütschler.
50 Pfg. — 6. Das vorzeitige Vorrücken von Schülern mehrklassiger
Volksschulen. 40 Pf. 7. Aufgebot der preuß. Volksschule im Kampfe
gegen die Sozialdemokratie. 60 Pfg. — 8. Die Pflege des Ehrgefühls in
der Schule. 30 Pf. — 9. Notwendigkeit von Veranstaltungen für das
nachschulpflichtige Alter. 30 Pf. — 10. Die Konzentration im Dienste
des Volksschulunterrichts. Der Nutzen des mathemat. Schulunter-
richts. 50 Pf. — 11. Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu
erteilen? 50 Pf. — 12. Die Körperhaltung und ihre Folgen bei
den Schulkindern. 50 Pf. — 13. Was hat die Volksschule an ihrem Teile
in pädagogischer und sanitärer Hinsicht zu thun, um die Kinder
zum Anstande, zur Ordnung und Reinlichkeit zu bringen? 40 Pf. —
14. Ratgeber bei d. Auswahl v. Jugendschriften. 25 Pf. — 15. Friedrich
Wilhelm Dörpfeld ein Meister unter den Lehrern und wackerer
Kämpfer für die Rechte der Volksschule. 40 Pf. — 16. Worauf ist
beim Volksschulunterrichte zu achten, damit er seinem Zwecke
entspricht: Nicht für die Schule, sondern für's Leben? 40 Pf. — 17.
Die Regelung der Lehrerlaufbahn. 30 Pf. — 18. Lehrplan für ev. Halb-
tagsschulen. 40 Pf. — 19. Welche Mittel muß der Erzieher anwenden
um den Zweck des geograph. Unterrichtes am sichersten zu erreichen? 40 Pf.
— 20. Die Hauptlehrerfrage auf dem 18. rhein. Lehrertage. 40 Pf. —
21. Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts auf Grund d. neueren
Reformbestrebungen. 60 Pf. — 22. Uns. Gehaltsregulierung, eine
Ehren- und Rechtsfrage. 40 Pf. — 23. Gustav Adolf. 35 Pf. — 24.
Welche Bedeutung h. d. realist. Unterrichtsstoffe f. d. Gemütsbildung
des Schülers. 50 Pf. — 25. Zweck, Umfang und Behandlung der
Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mit-
telschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallver-
sicherungsgesetzes. 40 Pf. — 26. Allgemeine Volksschule od. Stan-
desschulen? 50 Pf. — 27. Das Mittelschulexamen auf dem Rhein.
Lehrertage in Godesberg. 25 Pf. — 28. Die Tonkunst, ein hervorragen-
des Bildungs- und Erziehungsmittel. 40 Pf. — 29. Der 150. Ge-
burtstag Pestalozzis oder warum sind wir Lehrer verpflichtet, den
150. Geburtstag Pestalozzis festlich zu begehen? 40 Pf. — 30. I. Der
Lehrplan für das Bibellesen in Volks-, Mittel- und höheren Mädchen-
schulen. II. Zur Schulbibelfrage. 50 Pf. — 31. Die Fibel, e. rechte
Gehilfin des Lehrers. 40 Pf. — 32. Die Erziehung zur Wahrheits-
liebe und Bekämpfung der Lüge i. d. Schule. 50 Pf. — 33. Melanchthon
u. seine Bedeutung für die Schule. 40 Pf. — 34. Stenographie und
Lehrer. 50 Pf. — 35. Wie kann die Schule die Bestrebungen der
Tierschutzvereine fördern? 50 Pf. — 36. Das Gewissen und die Er-
ziehung zur Gewissenhaftigkeit. 40 Pf. — 37. Meine erste Stelle.
40 Pf. — 38. Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Ver-
teidiger. 80 Pf. — 39. Lehrerbesoldungsgesetz. 40 Pf. 40. Der
Unterricht in der Naturgeschichte. 40 Pf. 41. Ist das Körperzeichnen
in der Volksschule berechtigt? 40 Pf. — 42. Neues und Altes vom
Schreibunterricht. 50 Pf. — 43. Das Ziel des Gesangunterrichts in der
Volksschule. 40 Pf. — 44. Gymnasiallehrer und Volksschullehrer. 60 Pf.
— 45. Seminarlehrer und Volksschullehrer. 40 Pf. — 46. Die Kom-
munalsteuerfreiheit der preuß. Volksschullehrer. 40 Pf. — 47. Die
körperliche Züchtigung in der Volksschule. 40 Pf. — 48. Die körperliche
Züchtigung von Schulkindern. 40 Pf. 49. Zum 150. Geburtstage Goethes.
40 Pf. — 50. Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Er-
kennen, der Hauptgrundsatz Pestalozzis. 40 Pf. — 51. Welche An-
forderungen stellt man an ein gutes Lesebuch? 40 Pf. — 52. Die ge-
werbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in der Rheinprovinz.
Ergebnisse der Statistik des rhein. Provinziallehrerverbandes. 75 Pf. — Die Samm-
lung wird fortgesetzt.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint, vom April 1888 anfangend, in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Bache, Schuldirektor in Leipzig-[illegible]

Die Schulbibelfrage.

Von F. Martin,
Seminardirektor in Eisleben.

Ihnen allen, meine sehr verehrten Herren Amtsgenossen*), ist es bekannt, daß über die Frage, ob es wohlgethan sei, unserer Schuljugend die vollständige Bibel in die Hand zu geben, schon häufig verhandelt worden ist. Schon zu Luthers Zeit fand die Anschauung, daß die vollständige Bibel zum Schulbuche für die unmündige Jugend nicht geeignet sei, ihre Vertreter. Luthers Hausgenosse, der bekannte Veit Dietrich, gab in den Jahren 1541—1544 Summarien zum alten und neuen Testamente heraus und bezeichnete in diesen eine Anzahl von Stücken der heiligen Schrift, welche „dem jungen Volke kennen zu lernen nötig und nützlich" wären. Später forderte der Engländer J. Locke, daß den Kindern nicht die ganze heilige Schrift, sondern nur ein Auszug aus derselben in die Hand gegeben werde. Dann sind es namentlich die Philanthropen (Basedow), welche sich für einen Bibelauszug ausgesprochen haben, und von da an bis in die neueste Zeit hinein ist immer von neuem wieder von Männern der verschiedensten theologischen und pädagogischen Richtungen gefordert worden, daß für den Schulgebrauch ein Bibelauszug, eine Schulbibel bearbeitet und in unterrichtlichen Gebrauch genommen würde. Schulbibeln, bezw. Bibelauszüge zum Gebrauche der Jugend, sind bearbeitet worden von Basedow, Cannabich, Zerrenner, Natorp, Seiler, Engel, Kritz, Thudichum und vor allem neuerdings von dem übrigens durchaus konservativen Leipziger Theologen Prof. Dr. Hofmann**); endlich ist in neuester Zeit noch von einem ungenannten Schulmanne ein Entwurf zu einer Schulbibel***) herausgegeben worden; und eben in diesen Tagen wird von der Verlagsbuchhandlung von Th. Hofmann in Gera das bevorstehende Erscheinen einer „Schulbibel", bearbeitet von Carl Völkel, bekannt gemacht. (Die Vermutung liegt nahe, daß letzteres Werk die Ausführung des eben erwähnten, in gleichem

*) Der nachstehende Vortrag ist auf der diesjährigen Volksschullehrerkonferenz am Seminare zu Eisleben (30. August) gehalten worden. Die diesem Vortrage zu grunde liegenden Leitsätze sind in dem Nachfolgenden durch Sperrdruck hervorgehoben. Die Veröffentlichung des Vortrages erfolgt zu Gunsten des Mansfeldischen Pestalozzi-Vereins.

**) Schulbibel. Bibl. Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort. Von Dr Rudolph Hofmann. Dresden, Meinhold und Söhne. 3. Aufl. 1887. Pr. 3 M. 50 P

***) Entwurf einer Schulbibel. Gera und Leipzig. Theodor Hofmann. 1887.

Verlage erschienenen „Entwurfes“ sein werde. Sollte diese Vermutung sich als richtig erweisen, so läßt sich erwarten, daß diese — also die Völkelsche — Schulbibel in viel höherem Grade als die Hofmannsche für den Schulgebrauch geeignet sein werde). Außerdem haben sich für Schulbibeln bezw. Bibelauszüge noch ausgesprochen Niemeyer, Lüben, Stahlknecht („die Einführung einer Schulbibel“. 1867), Wiese (in seinen Briefen über englische Erziehung), Sander (Lexikon der Pädagogik, Artikel „Bibelauszug“) u. a. Ebenso haben sich aber auch sehr gewichtige Stimmen gegen die Einführung eines Bibelauszuges und für den Gebrauch der unverkürzten heiligen Schrift in der Schule ausgesprochen; ich erwähne Dinter, Dittmar, Marheineke, Palmer, Bormann, Schwarz, Curtman, Kalcher, Lechler, Strack (im „Christlichen Schulboten“ von 1888, Nr. 21 ff.), sowie die Verfasser zweier Artikel in dem Evang. Monatsblatt (1887, Nr. 5 und 1888, Nr. 2). Mit großer Entschiedenheit ist für den Gebrauch der vollständigen heiligen Schrift in der Schule der Berliner Generalsuperintendent Hoffmann auf dem Kirchentage zu Frankfurt a. M. (1854) in die Schranken getreten; unter dem überwältigenden Einflusse seiner gewaltigen Persönlichkeit hat sich denn auch der Kirchentag entschieden gegen den Gebrauch eines Bibelauszuges erklärt, ja sogar verlangt, daß die vollständige Bibel während der Schulzeit unterrichtlich durchgearbeitet oder wenigstens gelesen werde. Erwähnt sei noch, daß im Jahre 1805 Friedrich Wilhelm III den Minister des Innern beauftragte, einen Bibelauszug abfassen zu lassen, daß jedoch, nachdem in den unruhigen Zeiten 1806—1813 die Ausführung dieses Befehles unterblieben war, das Ministerium in einem Erlasse vom 18. November 1814 mit größter Entschiedenheit den Gebrauch eines Bibelauszuges in der Schule untersagt hat.

Indem ich nun dazu übergehe, die Frage, die uns heute beschäftigen soll, zu erörtern, bemerke ich, 1) daß ich mich lediglich auf die Frage der Schulbibel beschränken, die einer sog. Volks- oder Familienbibel dagegen ganz außer Betracht lassen werde; sowie 2) daß ich die Frage, wie eventuell eine solche Schulbibel eingerichtet sein müßte, wohl gelegentlich streifen muß, daß ich aber eine eigentliche Erörterung dieser Frage in dem engen Rahmen eines Vortrages nicht geben kann, mich vielmehr auf die Besprechung der Frage beschränken muß, ob es sich überhaupt empfiehlt, eine Schulbibel einzuführen, oder ob unser bisheriges Verfahren, wonach wir den Kindern in der Schule die vollständige heilige Schrift in die Hand geben, das richtige ist. Ich werde dabei so verfahren, daß ich in dem I. Teile meiner Ausführungen diejenigen Gründe anführe, welche gegen den Gebrauch der unverkürzten Bibel in der Schule und also für Einführung eines Bibelauszuges sprechen; daß ich sodann im II. Teile ausführe, welche Gründe gegen den Gebrauch eines Bibelauszuges und also für den Gebrauch der vollständigen heiligen Schrift geltend gemacht werden; und daß ich endlich im III. Teile die sich aus diesen Gründen ergebenden Schlüsse ziehe und meine eigene Stellung zu der Schulbibelfrage darlege.

I. Die Gründe, welche gegen den Gebrauch der unverkürzten heiligen Schrift in der Schule und also für den Gebrauch einer besonderen Schulbibel sprechen, sind folgende:

1. Die heilige Schrift enthält viel mehr Stoff, als in der Schule durchgenommen werden kann.

Zwar ist oft genug bis in die neueste Zeit hinein die Forderung aufgestellt worden, daß in der Schule die ganze Bibel von Anfang bis zu Ende, Kapitel für Kapitel, durchgenommen werden solle. Das hat bekanntlich schon A. H. Francke, das hat, wie oben bereits erwähnt, auch der Frankfurter Kirchentag vom Jahre 1854 gefordert, und bis in unsere Zeit hinein fehlt es nicht an solchen, die eine derartige Behandlung der Bibel in der Schule für richtig halten (vgl. z. B. den Artikel „Bibel“ in Schmids Encyklopädie, von Lechler). Aber das ist, von allem anderen abgesehen, unter den heutigen Verhältnissen einfach ein Ding der Unmöglichkeit. Da die heilige Schrift (mit den Apokryphen) ca. 1300 Kapitel hat, so müßten, bei vierjährigem Kursus, zwei wöchentliche Bibellesestunden und 40 Schulwochen im Jahre, in jeder Stunde mindestens 4 (vier) Kapitel durchgenommen werden. Daß dabei schlechterdings nichts herauskommen könnte, liegt wohl klar zu Tage. Nicht nur, daß dabei von einer wenn auch noch so kurzen Behandlung, von einer wenn auch noch so knapp gehaltenen Besprechung, geschweige denn von einer erbaulichen Vertiefung gar nicht die Rede sein könnte: ich behaupte auch, daß es unbedingt unmöglich ist, vier Kapitel der heiligen Schrift mit den vier obersten Jahrgängen der Schule in einer Stunde auch nur zu lesen. Wahrlich, die Bibellesestunden würden die langweiligsten, unfruchtbarsten, ödesten Stunden des ganzen Schullebens werden, wenn diese Forderung jemals verwirklicht werden sollte!

Aber die heilige Schrift enthält nicht nur sehr viel mehr Stoff, als in der Schule durchgearbeitet werden kann; sie enthält auch

2. viele Abschnitte, welche für Kinder durchaus ungeeignet sind.

Dieser für die Behandlung in der Schule ungeeignete Stoff ist von verschiedener Beschaffenheit; besser: die Gründe, derentwegen er ungeeignet ist, sind verschieden.

a) Die heilige Schrift enthält vieles, was weit über das Verständnis der Kinder hinausreicht.

Wohl ist es ja wahr, daß die heilige Schrift einem Strome gleicht, in dem ein Elefant schwimmen und ein Lamm waten kann. Damit ist aber doch nicht bewiesen, daß der gesamte Inhalt der Bibel auch schon für unmündige Kinder verständlich ist; wir müßten ja dann, wenn wir Ernst mit diesem Gedanken machen wollten, unsern Kindern die heilige Schrift gleich vom ersten Anfange an in ihrer Vollständigkeit vor Augen führen. Was würde uns berechtigen, ihnen bis zu ihrem Eintritt in die Oberklasse die Bibel vorzuenthalten? Und was würde uns berechtigen, ihnen

in dem biblischen Geschichtsunterrichte nur eine Auswahl von biblischen Geschichten zu geben, eine Auswahl, die doch wesentlich auch danach getroffen ist, ob die betreffenden Geschichten dem Verständnisse der Kinder angemessen sind? Und andererseits ist es ja sicherlich eine ungerechtfertigte Forderung, zu verlangen, daß den Kindern nur solcher Stoff entgegengebracht werde, den sie mit ihrem Verstande vollständig zu durchdringen im stande sind; das ist die Anschauung des platten Rationalismus, über die wir denn doch in Schule und Kirche glücklich hinaus sind. Aber soviel ist allerdings daran richtig, daß wenigstens ein annäherndes, ein ahnendes Verständnis möglich sein muß, wenn das Kind für sein inneres Leben etwas gewinnen soll. Wenn es lediglich Worte sind, die das Kind vernimmt, ohne daß es sich dabei irgend etwas, und zwar etwas wenigstens annähernd Richtiges denkt, so hat es davon keinen Gewinn, sondern lediglich Schaden. Daß aber die heilige Schrift gar manche Abschnitte enthält, welche über das Verständnis eines 12--14jährigen Kindes so weit hinaus liegen, daß wenigstens 99 Prozent aller Schulkinder schlechterdings keinen Gewinn für ihr sittlich-religiöses Leben von der Durchnahme solcher Abschnitte haben, das dürfte eines besonderen Beweises wohl nicht bedürfen.

b) Die heilige Schrift enthält aber auch manches, was ohne erbaulichen Wert für Kinder ist.

Dieser Punkt fällt zum Teile mit dem vorigen zusammen; denn was so weit über das Verständnis der Kinder hinaus liegt, daß sie für ihr inneres Leben nichts davon haben, das ist aber auch nicht erbaulich für sie. Indessen giebt es doch auch nicht wenige Stellen der heiligen Schrift, welche dem Kinde zwar nicht an sich unverständlich sind, die aber doch für das Kind keinen erbaulichen Wert haben. Wohlgemerkt: für das Kind! Es ist ja nichts in der heiligen Schrift enthalten, was nicht seinen großen Wert, seine hohe Bedeutung für die Auferbauung der Gemeinde des Herrn hätte. Auch die Geschlechtsregister, die Vorschriften, welche den israelitischen Kultus 2c. betreffen, die Grüße am Schlusse der apostolischen Briefe — das alles hat zweifellos seine Bedeutung für die Kirche und die volle Berechtigung seines Daseins. Aber eine ganz andere Frage ist doch die, ob derartige Abschnitte für das sittlich-religiöse Leben des werdenden Christen etwas Erkleckliches abwerfen, ob nicht ein viel höherer Grad von Einsicht in das Ganze der heilsgeschichtlichen Entwickelung, als Kinder gemeiniglich besitzen und besitzen können, dazu gehört, um derartige Stellen in ihrer Bedeutung für die Geschichte des Reiches Gottes und damit auch für das sittlich-religiöse Leben des Einzelnen erfassen und würdigen zu können. Zum allermindesten ist es in hohem Grade zweifelhaft, ob solche Abschnitte der Schrift für Kinder irgend welchen erbaulichen Wert haben.

c) Aber die heilige Schrift enthält auch viele Stellen und Abschnitte, welche geeignet sind, das sittlich-religiöse Leben der Kinder zu schädigen.

Mit dieser Behauptung wird von den Vertretern der Schulbibel-idee so wenig wie mit der vorigen ein Vorwurf gegen die heilige Schrift beabsichtigt. Es wird nur einfach die Thatsache festgestellt, daß es so ist. Darüber aber kann ja wohl gar kein Zweifel bestehen, daß die heilige Schrift eine große Anzahl von Stellen enthält, die kein halbwegs einsichtiger Erzieher einem Kinde in die Hand geben würde, wenn sie sich in einem anderen Buche fänden. Ein Buch, in welchem das ganze Geschlechtsleben des Menschen samt allen geschlechtlichen Verirrungen und Ausschreitungen besprochen wird, das gehört so wenig in die Hand der Kinder, wie etwa ein medizinisches Werk über diesen Gegenstand. Es ist nicht von Nöten, hier etwa die einzelnen Stellen und Geschichten namhaft zu machen, die da in Betracht kämen; dieselben sind uns allen hinlänglich bekannt, und die Frage ist nur die, ob wir glauben, trotz des Vorhandenseins solcher Stellen den Kindern die ganze heilige Schrift, eben weil sie die heilige Schrift ist, in die Hände geben zu dürfen. Nun ist's ja sicherlich etwas ganz anderes mit der heiligen Schrift, als mit allen anderen Büchern. Kommt es doch sehr darauf an, in welcher Art, in welchem Sinne und Geiste etwas derartiges dargestellt ist; und daß geschlechtliche Verhältnisse, geschlechtliche Sünden und Ausschreitungen nie in irgend einem Buche der Welt mit reinerem Sinne dargestellt sind, als dies in dem Worte Gottes geschieht, darüber dürfte wohl selbst bei solchen, die in der Bibel nicht Gottes Wort sehen, kein Zweifel sein. Aber gerade weil die heilige Schrift diese Dinge so unbedingt reines Sinnes, so ganz unverhüllt darstellt, eben darum enthalten diese Darstellungen für uns und unsere Kinder eine große Gefahr. Man hat wohl mit Bezug auf die vorliegende Frage auf das Wort hingewiesen: „Dem Reinen ist alles rein." Ja, wenn wir nur rein wären! Dann hätte die Sache nicht die mindeste Gefahr! Aber wir sind ein Volk unreiner Lippen und unreiner Herzen; unsere Kinder sind die Kinder von sündigen Menschen und sind selbst arme sündige Menschenkinder. Da liegt die Sache denn doch wesentlich anders, als wenn Lehrer und Schüler unbedingt reines Herzens wären. Dabei mag zugegeben werden, daß ein älterer, erfahrener, von Herzen frommer Lehrer solche sogenannte „anstößige" Stellen in der Schule wohl in einer Weise zu behandeln im stande ist, daß kein Schade in den Herzen der Kinder angerichtet wird; und wenn z. B. Schneider (Handreichung der Kirche an die Schule. S. 63) ausspricht, „er getraue es sich wohl zu, solche Stellen mit einem Ernste zu behandeln, der jede Lust zu Narrenteidingen im Keime ersticke," so bin ich überzeugt, daß ein Meister wie er wohl so zu unterrichten versteht, daß aber nur sehr wenige Lehrer es ihm nach-zumachen vermögen, da nur sehr wenige Lehrer eine solche Herrschaft über die Geister haben, wie der Verfasser der „Handreichung." Es gehört ein ganz besonderes Maß des göttlichen Gnadengeschenkes der rechten Lehrerweisheit und der eigenen Herzensreinheit dazu, um solche Stellen in der rechten Weise behandeln zu können! Vor allem, meine Herren, lassen Sie uns dabei doch an die jüngeren Berufsgenossen

denken! Woher soll ein junger Mann, der kaum aus dem Seminare getreten ist, ein solches Maß der Erfahrung, woher soll er eine solche sittliche Reife, woher eine solche Lehrerweisheit, eine solche Herrschaft über die Geister haben? Dabei habe ich Leute von redlichem, sittlichem Streben und frommem Sinne im Auge; welches Unheil aber untreue Haushalter, Lehrer, die selbst unreines Herzens sind — und an solchen Persönlichkeiten fehlt es ja leider Gottes auch in unserem Stande so wenig, als in irgend einem anderen Stande, — welches Unheil solche Lehrer in den Herzen der Kinder gerade bei der Behandlung solcher Stellen anzurichten im stande sind, das läßt sich wohl ahnen, aber nicht nachweisen.

Aber selbst der denkbar beste Lehrer kann nicht jeden Mißbrauch der heiligen Schrift verhindern. Denn die Kinder haben ja das Bibelbuch nicht nur während der Schulzeit, unter den Augen des Lehrers, in Händen, sondern es steht ihnen auch außerhalb der Schulzeit zur freien Verfügung, sie können also derartige Stellen für sich nach Belieben aufschlagen und lesen. Daß aber die Kinder dann oft gerade diejenigen Stellen aufsuchen und für sich nachlesen, die der Lehrer in der Stunde etwa hat überschlagen lassen, das ist eine einem jeden erfahrenen Erzieher so bekannte Thatsache, daß jenes oft empfohlene Auskunftsmittel des „Überschlagens“ als eine Maßregel von sehr zweifelhaftem Werte erscheint. Leider gibt es ja in jeder Schule — in der Stadt wie auf dem Lande, im Gymnasium wie in der einklassigen Volksschule — Schüler, welche an unsauberen Dingen ihre Freude haben, und die dann oft gerade das Bibelbuch nach dieser Richtung hin mißbrauchen und auch andere zu gleichem Thun verführen. Gerade der Umstand, daß in dem heiligen Buche solche Dinge zu finden sind, ist von so gefährlichem Einflusse. Gar manches wohlgeartete Kind, welches irgend ein schmutziges Buch mit Entrüstung von sich weisen würde, ist dadurch auf böse Wege geraten, daß es derartige Dinge gerade in dem Buche gefunden hat, welches Eltern und Lehrer ihm in die Hand gegeben haben als das heilige Buch, als das Wort Gottes, als dasjenige Buch, welches ihm in allen Stücken Regel und Richtschnur sein soll. Man wende hier nicht etwa ein, daß der Mißbrauch den rechten Gebrauch nicht aufhebe! Den rechten Gebrauch der heiligen Schrift sollen ja derartige schlimme Erfahrungen sicherlich nicht aufheben; das aber ist eben die Frage, um die es sich hier handelt, ob es ein rechter Gebrauch der Bibel ist, wenn wir sie unbesehens einem jeden Kinde in die Hand geben.

Die oben bezeichnete Gefahr wird um so größer dadurch, daß wir ja auf dem Lande meist gemischte Oberklassen — Knaben und Mädchen in einer Klasse — haben, sowie vor allen Dingen dadurch, daß sich ganz zweifellos unter den Kindern unserer Oberklassen fast immer solche befinden, die ihre kindliche Unbefangenheit und Unschuld längst eingebüßt haben.

Die Gefahr, daß Kinder durch derartige Stellen der heiligen Schrift an ihrem sittlich-religiösen Leben geschädigt werden, ist da; wer sie leugnet,

der macht es wie der Vogel Strauß und schließt die Augen, um die Gefahr nicht zu sehen. Wahrlich, gerade in unseren Tagen, wo Leichtfertigkeit und Unsittlichkeit in einer Weise überhand nehmen, daß einem wohl um die Zukunft unseres Volkes bange werden kann, da gilt es für uns, für Eltern und Lehrer, für Schule und Kirche, doppelt vorsichtig zu sein, damit nicht durch unser verkehrtes Thun der Schade noch vergrößert werde.

Daß die heilige Schrift so vieles enthält, was uns als ungeeignet für die Kinder erscheint, das ist wahrlich nicht etwa irgendwie ein Vorwurf gegen das Bibelbuch selbst oder etwas, was irgendwie zur Herabsetzung desselben dienen könnte. Es kann ja eigentlich gar nicht anders sein; denn

3. die heilige Schrift ist uns von dem Herrn der Kirche nicht als ein Schulbuch gegeben worden.

Die heilige Schrift ist kein Schulbuch: das ist ein Satz, der gar nicht nachdrücklich genug betont werden kann. Es ist kein einziges Anzeichen dafür vorhanden, daß der Gebrauch der heiligen Schrift als eines Schulbuches irgendwie dem Willen dessen, der uns die Schrift gegeben hat, entspreche. Wohl ist uns geboten, daß wir unsere Kinder aufziehen in der Furcht und Vermahnung zum Herrn, daß wir ihnen die Thatsachen der heiligen Geschichte bekannt machen, daß wir sie einführen in die Wahrheiten der christlichen Religion, und daß wir ihnen schon frühe Gottes Wort lieb und wert machen: aber das alles kann auch geschehen, ohne daß wir ihnen die unverkürzte Bibel in die Hand geben. Ein göttlicher Befehl dafür, ein Schriftwort, welches als ein solcher Befehl gedeutet oder aus welchem geschlossen werden könnte, daß der Gebrauch der unverkürzten heiligen Schrift in dem Willen Gottes liege, ist nicht vorhanden.*) Viel eher könnte man allenfalls daraus, daß der Apostel (1. Kor. III, 1 f.; vergl. Ebr. V, 13) zwischen starker Speise und Milch unterscheidet, den umgekehrten Schluß ziehen, den Schluß nämlich, daß schriftgemäß zu scheiden sei zwischen dem, was geeignet sei für die erwachsenen Christen, und dem, was sich für die noch auf einer unvollkommneren Stufe ihrer geistigen Entwickelung stehenden Christen eigne. Ein zwingender Schluß für die Einführung eines Bibelauszuges ist dies freilich nicht; die Schrift selbst spricht sich ebensowenig für als gegen einen solchen aus; und sie hat ja auch nicht die geringste Veranlassung dazu; denn zu der Zeit, da die heiligen Schriften entstanden, kam ihre Verwendung in den Schulen schlechterdings nicht in Frage. Hätte

*) Es ist mehr als kindlich, wenn man die Stellen 5. Mos. IV, 2 und Offenb. XXII, 19 gegen den Gebrauch eines Bibelauszuges ins Feld führt. Das ist das so beliebte Operieren mit einzelnen, ganz aus ihrem Zusammenhange herausgerissenen Bibelstellen, welches schon so viel Unheil angerichtet hat. Denn daß in jenen Stellen schlechterdings nicht von einem Gebrauche der heiligen Schrift in der Schule die Rede ist, daß es sich in beiden Stellen um etwas ganz anderes handelt, das ergibt der Zusammenhang so deutlich, daß schon ein sehr blödes Auge dazu gehört, um dies nicht zu erkennen.



Gott der Herr seiner Gemeinde in der heiligen Schrift ein Schulbuch geben wollen, ein Buch zum Gebrauche für Kinder, so würden wir doch wohl irgend welche Andeutung darüber in der Schrift selbst finden. Aber der Wille des Herrn, als er seiner Kirche die heilige Schrift gab, ist eben nicht der gewesen, ihr ein Buch zum Gebrauche der Kinder oder gar ein Schulbuch zu geben; diese Behauptung dürfte sich wohl schwerlich anfechten lassen. Und wenn wir also sagen, die Bibel sei kein Schulbuch, so begehen wir damit weder ein Unrecht gegen den Herrn der Kirche, noch gegen die heilige Schrift; im Gegenteil: wir rücken die Bibel aus einer falschen Stellung heraus und stellen sie an den ihr gebührenden Platz!

4. **Dadurch, daß wir die heilige Schrift als Schulbuch gebrauchen, wird die Ehrfurcht vor derselben bei unseren Kindern und weiterhin bei unserem ganzen Volke geschädigt.**

Wenn wir die Bibel als Schulbuch gebrauchen, so geben wir ihr eine falsche Stellung, und zwar eine solche, durch welche ihr Ansehen geschädigt wird. Denn wie wir Menschen ja überhaupt geneigt sind, einen Gegenstand, der uns Tag für Tag zur vollständig freien Verfügung steht, weniger hoch zu schätzen, als etwas, was wir nur seltener oder nur unter gewissen Beschränkungen in Gebrauch nehmen können, so wird auch der Regel nach ein Kind ein solches Buch, das es Tag für Tag in Händen hat, in dem es lesen kann, wann und so oft es will, weniger hoch schätzen, als ein solches, welches ihm nur dann und wann einmal zugänglich gemacht wird. Bekanntlich ist der Respekt, den Kinder vor ihren Schulbüchern zu haben pflegen, gemeiniglich ein recht geringer. Es sollte ja sicherlich nicht so sein, aber es ist so. Und wenn wir nun dem Kinde auch die heilige Schrift als ein Schulbuch in die Hand geben, so liegt die Gefahr sehr nahe, daß es auch diesem heiligsten aller Bücher gegenüber nicht mehr die rechte ehrerbietige Scheu empfindet, daß es vielmehr auch die Bibel als ein Schulbuch ansieht und behandelt. Und da die im Gebrauche der Kinder befindlichen Bibeln meist ziemlich alte, abgegriffene, zerlesene, oft von älteren Geschwistern ererbte Exemplare sind, so werden die Kinder leicht mit ihren Bibeln weniger respektvoll umgehen, als etwa mit den von den Eltern um teures Geld gekauften Lesebüchern. Wie oft sieht man, daß die Kinder ihre Bibeln hin und her werfen, sie etwa auch unter den Pulten und in den Ecken umher liegen lassen, ja sogar dieselben häufig mit Vorliebe als Waffe bei Auskämpfung ihrer Streitigkeiten verwenden. Ein verständiger und tüchtiger Lehrer wird ja natürlich dem allen nach Kräften steuern; aber es gibt Schulen genug, in denen derartige Ungebühr an der Tagesordnung ist. Muß das nicht der Ehrerbietung, die unsere Kinder dem Bibelbuche gegenüber empfinden sollen, im höchsten Grade nachteilig sein? Wird nicht leicht etwas von dieser Respektlosigkeit, mit welcher die Kinder ihre Schulbibeln (d. h. ihre als Schulbücher verwendeten Bibeln) behandeln,

auch auf die innere Stellung derselben zum Worte Gottes überhaupt übergehen? Und wird das nicht leicht schädliche Wirkungen auch auf das spätere Leben der Kinder, auch auf Haus und Familie, ausüben? Ohne Zweifel finden wir bei unseren Mitchristen römisch-katholischer Konfession im allgemeinen mehr Respekt vor der Kirche, vor religiösen Einrichtungen und Gebräuchen, als in unserer Kirche; sollte diese für uns so betrübende und beschämende Erscheinung sich nicht vielleicht zum Teil auch daraus erklären, daß wir Evangelischen unseren Kindern die Bibel als Schulbuch in die Hand geben? Sicherlich ist ja die römische Anschauung und Lehre, wonach dem Laien der Zugang zu der heiligen Schrift verwehrt ist, eine sehr verhängnisvolle Irrlehre; ob aber nicht doch auch in dieser Irrlehre ein Kern von Wahrheit enthalten ist? Ob es nicht doch wohlgethan wäre, wenn wir den unbedingt freien Zugang zur heiligen Schrift nur den gereiften, erwachsenen Christen zugeständen? Sicherlich kann die Bibel nicht verbreitet genug sein; wollte Gott, es gäbe kein Haus in der Christenheit, in welchem sie nicht vorhanden wäre und fleißig gebraucht würde! Aber das Haus, nicht die Schule, erscheint als der Ort, da das Bibelbuch selbst, in seiner unverkürzten Gestalt, zur Verwendung kommen sollte. Der Hausvater müßte das Bibelbuch in Händen haben und aus ihm täglich den Seinigen das Brot des Lebens darreichen; den Kindern aber sollte das Bibelbuch ein so heiliges Buch sein, daß sie es nur mit Ehrfurcht anschauten und nimmermehr nach Belieben in demselben umherzuschmökern wagten. Sie würden dann auch in ihrem späteren Leben zu dem heiligen Buche nur mit Ehrerbietung aufschauen, und es würde sich vielleicht von dieser ehrfurchtsvollen Scheu vor dem Worte Gottes auch etwas übertragen auf die Art, wie sie göttliche Dinge, kirchliche Einrichtungen, religiöse Fragen überhaupt betrachteten.

So liegt die Besorgnis nahe, daß durch die übertriebene — ich möchte sagen: mechanische — Art, wie wir Evangelischen unser zweifellos richtiges Schriftprinzip zu verwirklichen gesucht haben — so nämlich, daß wir die ganze heilige Schrift ganz unbesehen einem jeden Gliede unserer Kirche, auch dem unmündigen, in die Hand geben —, daß gerade dadurch die fromme Scheu vor heiligen Dingen, die ein so wesentliches Stück echter Frömmigkeit ist, geschädigt werden möchte.

II. Nachdem ich somit die Gründe dargelegt habe, welche gegen den Gebrauch der vollständigen heiligen Schrift in der Schule geltend zu machen sind, habe ich im folgenden die Gegengründe anzuführen, diejenigen Gründe also, welche für den Gebrauch der unverkürzten heiligen Schrift in der Schule und demnach gegen den Gebrauch eines Bibelauszuges sprechen. Diese Gründe sind folgende:

1. Der Gebrauch der Bibel in der Schule ist notwendig um der möglichst allgemeinen Verbreitung der heiligen Schrift willen.

Unsere evangelische Kirche, als die Kirche des reinen Wortes, muß wünschen, daß die heilige Schrift möglichst verbreitet werde; es ist ge-

radezu eine Lebensbedingung für evangelisches Christentum, daß das Wort Gottes nicht teuer sei im Lande, daß im Gegenteile jeder evangelische Christ nicht nur freien Zugang zu der Schrift habe, sondern daß er sie auch fleißig und treu gebrauche, nach dem Worte des Herrn Joh. V, 39. Daher ist es eine Pflicht auch der evangelischen Schule, an ihrem Teile zu dieser möglichsten Verbreitung der heiligen Schrift mitzuwirken, und ohne die Beihilfe der Schule ist eine so allgemeine Verbreitung der Bibel, wie wir sie wünschen müssen, gar nicht zu erreichen. Denn gerade dadurch, daß die Schule allen ihren Schülern die Bibel in die Hand gibt, wird dieselbe auch wirksamst im Volke verbreitet: die Kinder bringen das Bibelbuch mit ins elterliche Haus; sie nehmen es bei ihrem Austritt aus der Schule mit hinein in das Leben. Fällt der Gebrauch der heiligen Schrift in der Schule fort, so wird die Verbreitung der Bibel auf das empfindlichste geschädigt.

2. Weiterhin kann aber auch die Forderung, daß die Kinder in der Schule mit der heiligen Schrift vertraut gemacht werden, nicht anders erfüllt werden, als dadurch, daß man ihnen das Bibelbuch selbst in die Hand gibt.

Die Forderung, daß die Kinder in die Schrift eingeführt, mit ihr vertraut gemacht werden, ist für evangelische Schulen eine selbstverständliche; sie kommt überdies zu sehr bestimmtem Ausdruck in § 15 der „Allgemeinen Bestimmungen“, wo es heißt: „Die Aufgabe des evangel. Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift . . . . ., damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen zu können.“ Eine solche genaue Bekanntschaft mit der heiligen Schrift aber ist nur zu erreichen, so argumentiert man, wenn die Kinder die heilige Schrift selbst möglichst früh in die Hände bekommen. Wenn in der Schule statt der vollständigen Bibel ein Bibelauszug gebraucht wird, so können die Kinder unmöglich heimisch in der Schrift werden; die Aufeinanderfolge der biblischen Bücher, die ganze äußere Einrichtung des Bibelbuches bleibt ihnen fremd, und so werden sie weder wirklich „in die Schrift eingeführt“ noch „befähigt, dieselbe selbständig lesen zu können.“ Unbekanntschaft mit der Schrift aber wird Gleichgültigkeit gegen dieselbe zur Folge haben, so daß auch die Liebe zum göttlichen Worte Gefahr läuft, abhanden zu kommen.

Die unter 1. und 2. angeführten Gründe sind es vorzugsweise, auf welche der oben angeführte Ministerialerlaß vom 18. November 1814 das Verbot der Bibelauszüge gründet; es heißt da: „Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieselbe herbei. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Schulen aber fördert diese Unbekanntschaft mit der Bibel ebenso sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Indem der Bibelauszug der Jugend die ganze Bibel aus den Augen rückt, wirkt er der Vertrautheit, dem alltäglichen Umgang mit derselben entgegen.“ — Ferner aber wird, so fürchtet man, durch den Gebrauch eines Bibelauszuges in der Schule die ganze Stellung der heiligen Schrift geschädigt; man sagt:

3. **Es schadet dem Ansehen der heiligen Schrift, wenn sie aus der Schule gleichsam verbannt wird.**

Wenn die heilige Schrift in irgend einem Sinne als ein gefährliches Buch, als ein Buch, durch welches unsere Jugend Schaden leiden könnte, bezeichnet, und wenn sie um dessentwillen aus der Schule verbannt und ein Auszug an ihre Stelle gesetzt wird, so liegt die dringende Gefahr, ja mehr als das: fast die unvermeidliche Gewißheit vor, daß das Ansehen, in welchem die Bibel als Gottes Wort bei unserem Volke steht, geschädigt werde. Unser Volk ist denn doch immer noch gewohnt, die Schrift als die Quelle alles religiösen Lebens, als ein Buch zu betrachten, welches uns Gott der Herr selbst gegeben hat, und von welchem nur Segen ausgehen kann. Wird nun dem Volke gesagt: „Wir dürfen die Bibel den Kindern nicht in die Hand geben, weil dieselben dadurch leicht Schaden an ihrer sittlich-religiösen Entwickelung leiden können,“ so wird das Volk in dieser seiner Überzeugung von der segenbringenden und lebenzeugenden Kraft des göttlichen Wortes irre und wird dann leicht überhaupt in Unglauben oder wenigstens in religiöse Zweifel hinein geraten. Ein Bibelauszug wird bei unserem Volke nimmermehr das Ansehen genießen können, welches die Schrift hat, denn:

4. **Jeder Bibelauszug ist und bleibt doch Menschenwerk, während die heilige Schrift uns von Gott selbst gegeben ist.**

Die Bibel ist, so macht man geltend, ein Ganzes, aus *einem* Gusse; so wie sie ist, hat der Herr sie seiner Kirche gegeben, aber er hat ihr nicht das Recht gegeben, irgend etwas daran zu ändern, irgend etwas aus ihr fortzulassen. Kein Mensch hat das Recht, irgend welche Stücke der Schrift für minder wichtig, für entbehrlich oder gar für bedenklich zu erklären und sie deshalb auszuscheiden, sondern alles, was die Schrift enthält, ist von gleicher Wichtigkeit. Bei dem Gebrauche von Bibelauszügen tritt an Stelle der *göttlichen* Autorität die menschliche, und damit wird die religiöse Ausbildung unserer Jugend und unseres Volkes aufs schwerste geschädigt. Der mehrfach angezogene Ministerialerlaß vom 18. November 1814 sagt in dieser Beziehung: „Der Gebrauch eines Bibelauszuges in der Schule begünstigt den so nahe liegenden Wahn, als ob man in dem in den Auszügen Enthaltenen das Wesentliche habe und das Übrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringerem Werte sei.“

Allein es sind nicht nur *theoretische* Bedenken, welche gegen die Einführung von Bibelauszügen geltend gemacht werden.

5. **Der Einführung eines Bibelauszuges in die Schule stehen auch sehr erhebliche praktische Schwierigkeiten entgegen; denn**

a) **eine Einigung über die Form eines solchen Bibelauszuges wird nur mit der größten Schwierigkeit, vielleicht gar nicht, zu erreichen sein.**

Vor allen Dingen müßten Kirche und Schule einig über die Form eines Bibelauszuges sein. Schon eine solche Einigung würde außerordentlich schwer zu erreichen sein; um so schwerer, als es ja eine einheitlich organisierte evangelische Kirche ebenso wenig gibt, als eine einheitlich organisierte evangelische Schule. Die Schwierigkeit würde sich steigern durch den Subjektivismus und das Parteiwesen unserer Zeit; gar manches, was der eine für hochnötig hielte, würde einem anderen entbehrlich erscheinen; der eine würde viel, der andere wenig, der eine dies, der andere jenes fortlassen wollen, und so würde voraussichtlich die Schulbibelfrage, sobald man ernstlich an ihre praktische Verwirklichung heranträte, rettungslos dem Gezänke der Parteien anheimfallen. Zu einem erfreulichen Ergebnisse: einer Übereinstimmung aller beteiligten Faktoren (einschließlich des Hauses) über die Form eines Bibelauszuges würde man schwerlich jemals gelangen.

b) Dagegen würde eine unausbleibliche Folge der Einführung einer Schulbibel die sein, daß in unser Volk Verwirrung, Uneinigkeit, Mißtrauen gegen Schule und Kirche getragen würden.

Die Gemeinden würden, so fürchtet man, mit in den Streit hineingezogen werden; es würde der Verdacht entstehen, man wolle dem Volke die Bibel nehmen, wolle vielleicht gar „einen neuen Glauben“ einführen u. s. w.; so würde Streit und Verwirrung, vielleicht sogar Widerstand und Separation, hervorgerufen werden. Haben wir es doch schon bei der beabsichtigten Einführung einer revidierten Bibelübersetzung erfahren, daß diese Angelegenheit nicht nur dem Zanke der theologischen Parteien anheimgefallen ist, sondern daß auch hie und da — und zwar häufig gerade bei lebendigen Gliedern der Kirche — Mißtrauen wach gerufen und der Verdacht ausgesprochen worden ist, man wolle dem Volke die echte Lutherbibel nehmen! —

Endlich ist noch auf eine Schwierigkeit hinzuweisen, deren Bedeutung nicht unterschätzt werden darf:

c) Der Einführung einer Schulbibel stehen auch erhebliche finanzielle Schwierigkeiten im Wege.

Die Bibeln werden von den Bibelgesellschaften zu äußerst billigen Preisen verkauft; es ist sehr zu bezweifeln, ob ein Bibelauszug zu demselben Preise wird beschafft werden können, für den man jetzt eine vollständige Bibel erhält (die oben erwähnte Hofmannsche Schulbibel z. B. kostet 3 Mark 50 Pf.). Eine Bibel ist immerhin auch in den meisten Familien noch vorhanden, so daß eine solche nicht besonders für den Schulgebrauch der Kinder beschafft zu werden braucht; ein Bibelauszug aber erfordert eine besondere Ausgabe. Viele Eltern würden doch, auch wenn ein Bibelauszug in der Schule eingeführt wäre, wünschen, ihren Kindern eine Bibel mit ins Leben zu geben, und würden ihnen eine solche, etwa in der letzten Zeit ihres Schullebens, doch anschaffen; auch für diese würde die Einführung eines Bibelauszuges eine Mehrausgabe bedeuten.

III. Nachdem so die Gründe pro und contra von mir referierend dargelegt sind, bleibt mir noch übrig, die sich ergebenden Schlußfolgerungen zu ziehen und meine eigene Stellung zu der Schulbibelfrage darzulegen. Ich thue das in der Weise, daß ich einerseits die für den Gebrauch eines Bibelauszuges sprechenden Gründe, so wie sie oben dargelegt sind, mir aneigne, während ich andererseits die Gegengründe auf ihre Stichhaltigkeit prüfe.

Es ist nicht zu verkennen, daß diese Gegengründe schwerwiegender Natur sind; indessen scheinen mir dieselben doch nicht Stich zu halten denjenigen Gründen gegenüber, welche für den Gebrauch eines Bibelauszuges sprechen.

Daß der Gebrauch der Bibel in der Schule der Verbreitung der heiligen Schrift sehr zu statten kommt, liegt auf der Hand, und sicherlich wird ein jeder gute evangelische Christ wünschen, daß das Wort Gottes möglichst verbreitet werde. Nur fragt es sich, ob, wenn durch den Gebrauch der unverkürzten heiligen Schrift Schade angerichtet wird, nicht am Ende dieser Schade größer ist, als der erzielte Nutzen. Weiterhin aber ist doch wohl das Ziel möglichst allgemeiner Verbreitung des Bibelbuches auch auf anderem Wege zu erreichen, als durch die Schule, etwa auf dem Wege, daß jedem Paare, welches am Traualtar erscheint eine Bibel zum Geschenk gemacht wird. Und endlich kann ich für meine Person auch nicht erkennen, daß es ein großer Schade für unser Volk sein würde, wenn wirklich in manchen Familien an Stelle der unverkürzten heiligen Schrift eine nach richtigen Gesichtspunkten ausgearbeitete Schulbibel zur häuslichen Erbauung benutzt würde. Thatsächlich werden doch auch jetzt schon sehr große Partieen der heiligen Schrift so gut wie gar nicht zur häuslichen Erbauung verwendet; und ich muß gestehen, daß ich das durchaus nicht bedauere; denn ich vermag nicht zu erkennen, welchen Nutzen für die häusliche Erbauung etwa die alttestamentlichen Speiseverbote haben könnten. Daß einem jeden erwachsenen evangelischen Christen der unbedingt freie Gebrauch auch der vollständigen Bibel gestattet sein muß, das ist weiter oben schon ausgesprochen worden, soll jedoch auch hier noch einmal nachdrücklich betont werden.

Wenn nun die Schulbibel in der richtigen Weise bearbeitet ist (etwa so, wie der Verfasser des oben erwähnten „Entwurfes einer Schulbibel" vorschlägt), so wird auch der zweite gegen den Gebrauch einer Schulbibel geltend gemachte Grund — der, daß Vertrautheit mit der heiligen Schrift nur durch den Gebrauch der unverkürzten Bibel zu erreichen sei — hinfällig werden. Die Schulbibel müßte genau so eingerichtet sein, müßte die Reihenfolge der biblischen Bücher, Kapitel- und Verseinteilung ganz ebenso haben, wie die Bibel selbst, nur daß eben vieles fortgelassen wäre. Die Kinder würden in ihrem handlichen Bibelauszuge sehr viel leichter heimisch werden, als in der Bibel, vor deren Stofffülle sie doch anfänglich meist erschrecken, und sie würden auch später, wenn sie als erwachsene Christen nun das Bibelbuch selbst in die Hand nehmen, sich leicht in demselben zurechtfinden.

Der dritte Gegengrund gegen die Schulbibel war der, daß es dem Ansehen der heiligen Schrift schade, wenn sie nicht mehr in der Schule gebraucht werden solle. Dieser Grund erscheint mir als der am wenigsten stichhaltige. Es ist ja nicht im geringsten ein Vorwurf gegen die heilige Schrift, wenn man sagt, sie sei kein Schulbuch, sowenig es ein Vorwurf gegen eine Speise ist, wenn man von ihr sagt, sie sei für Kinder zu schwer. Daß ich vielmehr im Gegenteil sehr entschieden der Ansicht bin, daß gerade durch den Gebrauch der heiligen Schrift als eines Schulbuches die Ehrfurcht, welche wir ihr gegenüber empfinden sollen, Schaden leide, das geht aus dem, was ich oben (I, 4) über diesen Punkt gesagt habe, deutlich hervor.

Weiterhin wird gesagt, daß jeder Bibelauszug doch mehr oder weniger Menschenwerk sei. Das ist richtig. Aber ist denn die Übersetzung der heiligen Schrift nicht auch ein Menschenwerk? Und ist denn nicht die Zusammenstellung des Kanons, die Richtigstellung des Grundtextes, die Abteilung des Urtextes in Wörter, die Kapitel- und Verseinteilung, die Zeichensetzung — ist das alles nicht auch „Menschenwerk"? Und wie verhält es sich denn mit der Auswahl der Perikopen? Da sind doch auch eine Anzahl von biblischen Abschnitten, und zwar von solchen, die für besonders wichtig gehalten wurden, aus der Schrift herausgenommen und zusammengestellt worden; und zwar ist das doch auch von Menschen geschehen, nicht von Gott dem Herrn selbst; also haben wir auch hier „Menschenwerk"! Gott der Herr regiert eben seine Kirche durch seine Diener, und so fehlt es ja freilich in der Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden nicht an gar vielem Menschlichen. Wir aber sollen die gewisse Zuversicht haben, daß trotz alledem die Entwickelung des Reiches Gottes gerade so ist, wie sie nach Gottes Willen sein soll. Und so dürften wir denn wohl das Vertrauen zu dem Herrn der Kirche haben, daß er auch bei diesem Werke — der Herstellung eines Bibelauszuges — die Arbeit seiner Diener nicht ungesegnet lassen werde. Wer freilich auf dem Standpunkte des mehrfach citierten Ministerialerlasses (vom 18. November 1814) stehend behauptet, daß in der heiligen Schrift kein Unterschied zwischen wichtigeren und weniger wichtigen Stellen gemacht werden dürfe, daß vielmehr alles in der Schrift von ganz gleicher Wichtigkeit sei; wer infolgedessen im Ernste behauptet, daß beispielsweise die beiden Stellen Röm. III, 28 („So halten wir es nun ꝛc.") und 2. Tim. IV, 13 („Den Mantel, den ich zu Troas ließ bei Carpo, bringe mit, wann du kommst, und die Bücher, sonderlich aber das Pergamen") von ganz gleicher Wichtigkeit seien; wer ernstlich der Ansicht ist, daß die Geschichte der Esther dieselbe Bedeutung für das religiöse Leben des Christenmenschen habe, wie das Gleichnis vom verlorenen Sohne oder gar wie die Geschichte von dem Leiden und Sterben des Herrn: mit dem ist über die Schulbibelfrage nicht zu rechten; ihm muß der Versuch, eine Schulbibel herzustellen und einzuführen, als ein Attentat auf die Schrift selbst erscheinen. Eine solche Anschauung beruht auf einem ganz äußerlichen, rein mechanischen Inspirationsbegriff, und so

müßte man sich denn mit jemandem, der diese Auffassung hat, erst über den Begriff der Inspiration auseinandersetzen, ehe man mit ihm die Schulbibelfrage verhandeln könnte. Unverständlich ist es freilich, wie jemand, der die bezeichnete Auffassung hat, sich mit der Thatsache abfindet, daß die Kirche in der doch seit vielen Jahrhunderten ganz unbeanstandet gebrauchten Perikopenauswahl etwas ganz Ähnliches für den kirchlichen Gebrauch geschaffen hat, wie das ist, was mit der Schulbibel für die Schule zu schaffen beabsichtigt wird.

Schwerer, als diese theoretischen Gegengründe, scheinen mir die praktischen Bedenken gegen die Einführung einer Schulbibel zu wiegen. Vor allem das Bedenken, daß es schwer, ja wohl unmöglich sein werde, eine Einigung über die Form eines solchen Bibelauszuges zu erreichen und also etwas allgemein Anerkanntes zu stande zu bringen. Ist's doch deutsche Art oder vielmehr Unart, daß ein jeder eigensinnig auf dem besteht, worauf er gerade seinen Kopf gesetzt hat; und ist's doch gerade in unseren Tagen so, daß eine jede derartige allgemeine Frage sofort zur Parteifrage gemacht wird, wovon dann die Folge ist, daß an die Stelle ruhiger, besonnener Erwägung das leidenschaftliche Kampfgeschrei der Parteien, hitziges Streiten, gegenseitiges Herabziehen und Schmähen tritt. Die Frage der Schulbibel aber ist in ganz hervorragender Weise keine Parteifrage; es kommen weder konfessionelle, noch kirchenpolitische Interessen dabei ins Spiel; Männer der verschiedensten theologischen und pädagogischen Richtungen haben sich jenachdem für oder gegen eine Schulbibel erklärt. Trotzdem würde voraussichtlich die Schulbibelfrage, wenn sie jetzt ohne weiteres ernstlich in Angriff genommen würde, sofort zu einer Parteifrage gemacht und ihre verständige Lösung dadurch erschwert, wo nicht unmöglich gemacht werden. Deshalb erscheint es mir als weise gehandelt, wenn wir wohl energisch daran gehen, den Boden für die Lösung der wahrlich hochwichtigen Schulbibelfrage zu bereiten, daß wir aber nicht etwa jetzt sofort diese Lösung selbst in Angriff nehmen.

Damit erledigt sich auch das Bedenken, daß durch die Einführung der Schulbibel Verwirrung in die Gemeinden getragen werden würde. Ich erkenne die Berechtigung auch dieses Bedenkens an; nicht an und für sich, aber für die Zeit, in der wir leben. Es hängt dies Bedenken ja mit dem eben besprochenen eng zusammen. Auch unsere Gemeinden sind bis zu einem gewissen Grade in das Parteitreiben mit hinein gezogen worden, und dadurch ist in ihnen eine große Empfindlichkeit entstanden, eine krankhafte, nervöse Erregbarkeit, neben der ja übrigens eine sehr große Gleichgiltigkeit in religiösen Dingen hergeht, so daß unsere Zeit geneigt ist, Nebensächliches wie Hauptsachen und Hauptsachen wie Nebendinge zu behandeln. Auch um der Gemeinden willen erscheint es als richtig, die Lösung der Schulbibelfrage nicht zu überstürzen, sondern zunächst in den Gemeinden das Verständnis für diese Maßregel zu wecken und so die Lösung anzubahnen.

Diejenigen Bedenken endlich, welche den Kostenpunkt betreffen,

würden sich am Ende als nicht unüberwindlich erweisen, wenn nur erst einmal allseitig das Verständnis für die Bedeutung der Frage des Bibelauszuges vorhanden und das Bedürfnis anerkannt und lebhaft empfunden wäre. Dann würden ja vielleicht auch die Bibelgesellschaften sich bereit finden lassen, diese Schulbibeln in ihren Druckereien zu billigen Preisen herstellen zu lassen. Auch darauf mag hier hingewiesen werden, daß bei der Verwendung von Schulbibeln in unseren Oberklassen sehr wohl die Biblischen Geschichtsbücher für die Oberstufe in Wegfall kommen und der Unterricht in viel höherem Grade, als dies jetzt der Fall ist, sich wirklich an die Bibel anschließen, sich als Unterricht im Bibellesen und in Bibelkunde gestalten würde. Sonach würden die Kosten für die oberste Stufe des Biblischen Geschichtsbuches den Eltern erspart bleiben.

Vielleicht würden sich ja auch die Mittel zu der Einrichtung finden, daß jedem Brautpaare am Traualtar eine Bibel zum Geschenke gemacht würde. Denn mag auch das Geschlecht unserer Tage gar manchen Fehler haben, jedenfalls kann man ihm nicht vorwerfen, daß es nicht bereit wäre, zur Erreichung eines allseitig als gut erkannten Zweckes die erforderlichen Mittel zu beschaffen. Wenn erst einmal allgemein anerkannt wird, daß die Einführung einer Schulbibel für die sittlich-religiöse Erziehung unserer Jugend (und auch, nebenbei bemerkt, für die methodische Gestaltung des Religionsunterrichtes) von höchster Wichtigkeit ist, so werden die Geldmittel, die dazu nötig sind, sicherlich nicht fehlen.

Zum Schlusse bringe ich meine Stellung zur Schulbibelfrage in folgenden Sätzen zum Ausdruck:

Für den Gebrauch eines Bibelauszuges in der Schule sprechen sehr gewichtige Gründe. Allerdings ist nicht zu verkennen, daß auch gegen die Einführung eines Bibelauszuges erhebliche Bedenken geltend zu machen sind. Der Hauptsache nach erledigen sich jedoch dieselben, soweit sie theoretischer Natur sind (II, 1—4), durch eine richtige Gestaltung des einzuführenden Bibelauszuges, soweit sie praktischer Natur sind (II, 5, a—c), durch eine der Einführung vorausgehende Belehrung der Gemeinden über die Bedeutung des Bibelauszuges.

Es ist daher Aufgabe der Schule wie der Kirche, einen solchen Bibelauszug zu schaffen und dahin zu wirken, daß derselbe in den evangelischen Schulen an Stelle der unverkürzten heiligen Schrift in unterrichtlichen Gebrauch genommen werde. Indessen empfiehlt es sich, diese Einführung eines Bibelauszuges in die Schule erst dann vorzunehmen, wenn in den Gemeinden das rechte Verständnis für die Bedeutung dieser Einführung erreicht sein wird.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schmid, G., Reallehrer in St. Gallen: Das Schulwesen der Schweiz.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat, Die Einheit der Christenlehre im evangel. Schul- und Pfarrunterricht.

——, Die Heimatskunde in der Volksschule.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, September 1888.

Die Verlagshandlung: Der Herausgeber:

Velhagen & Klasing. **Wilhelm Meyer-Markau.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] November 1888. [8. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau.

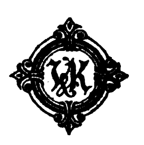
Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

Die Wehrpflicht der Lehrer

von

G. Helmcke,

Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg.



Bielefeld und Leipzig.

Verlag von Velhagen & Klasing.

1888.

Einzelpreis: 50 Pf.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Die Schule als Reichssache. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht, wie sie ist, und was ihr noch fehlt.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Wehrpflicht der Lehrer.*)

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Beschlüsse von Lehrervereinen, der Prüfungsordnung für den einjährig-freiwilligen Dienst und der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872

beleuchtet

von

G. Helmcke,

Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg.

Auf dem vierten deutschen Lehrertage in Kassel im Jahre 1882 hielt der Realschullehrer Wilke aus Schwerin einen Vortrag über „die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer". Nach einer lebhaften Besprechung, in welcher abweichende Meinungen nicht laut wurden, faßte man folgende Beschlüsse:

„1. Die sechswöchentliche aktive Militärdienstpflicht der deutschen Volksschullehrer fördert nicht das Wohl der Volksschule, sondern übt durch die dadurch geschädigte berufliche Stellung der Lehrer einen nachteiligen Einfluß auf dieselbe aus.

2. Der deutsche Volksschullehrer muß gleiche Rechte und Pflichten mit jedem andern gemeinsam haben und tragen und muß berechtigt sein, auf Grund der Befähigung für das Volksschulamt seiner aktiven Militärdienstpflicht durch den einjährig-freiwilligen Dienst zu genügen."

Diese Frage scheint dann einige Jahre geruht zu haben, wenigstens als Verhandlungsgegenstand in größeren Vereinen, wenn auch der einzelne, der zur Ableistung seiner Dienstzeit oder zu einer Übung einberufen war, oft wohl etwas lebhaft an seine Ausnahmestellung erinnert und der Wunsch nach Abhülfe in ihm laut wurde.

Im vorigen Jahre nun tauchte derselbe Gegenstand, ohne daß eine Anregung von der Zentralleitung des großen deutschen Lehrervereins gegeben war, auf mehreren Lehrerversammlungen des deutschen Vaterlandes wieder auf (so daß der geschäftsführende Ausschuß des deutschen Lehrervereins seine Aufmerksamkeit auch wieder darauf lenkte), wahrscheinlich infolge der durch die pädagogische Presse verbreiteten Nachrichten, daß in Bayern, welches sich 1871 bei Neuaufrichtung des deutschen Reiches auch in militärischer Beziehung mehrere Sonderrechte gesichert,

*) Gehalten im Magdeburger Lehrerverein.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Die Schule als Reichssache. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht, wie sie ist, und was ihr noch fehlt.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Wehrpflicht der Lehrer.*)

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Beschlüsse von Lehrervereinen, der Prüfungsordnung für den einjährig-freiwilligen Dienst und der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872

beleuchtet

von

G. Helmcke,
Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg.

Auf dem vierten deutschen Lehrertage in Kassel im Jahre 1882 hielt der Realschullehrer Wilke aus Schwerin einen Vortrag über „die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer". Nach einer lebhaften Besprechung, in welcher abweichende Meinungen nicht laut wurden, faßte man folgende Beschlüsse:

„1. Die sechswöchentliche aktive Militärdienstpflicht der deutschen Volksschullehrer fördert nicht das Wohl der Volksschule, sondern übt durch die dadurch geschädigte berufliche Stellung der Lehrer einen nachteiligen Einfluß auf dieselbe aus.

2. Der deutsche Volksschullehrer muß gleiche Rechte und Pflichten mit jedem andern gemeinsam haben und tragen und muß berechtigt sein, auf Grund der Befähigung für das Volksschulamt seiner aktiven Militärdienstpflicht durch den einjährig-freiwilligen Dienst zu genügen."

Diese Frage scheint dann einige Jahre geruht zu haben, wenigstens als Verhandlungsgegenstand in größeren Vereinen, wenn auch der einzelne, der zur Ableistung seiner Dienstzeit oder zu einer Übung einberufen war, oft wohl etwas lebhaft an seine Ausnahmestellung erinnert und der Wunsch nach Abhülfe in ihm laut wurde.

Im vorigen Jahre nun tauchte derselbe Gegenstand, ohne daß eine Anregung von der Zentralleitung des großen deutschen Lehrervereins gegeben war, auf mehreren Lehrerversammlungen des deutschen Vaterlandes wieder auf (so daß der geschäftsführende Ausschuß des deutschen Lehrervereins seine Aufmerksamkeit auch wieder darauf lenkte), wahrscheinlich infolge der durch die pädagogische Presse verbreiteten Nachrichten, daß in Bayern, welches sich 1871 bei Neuaufrichtung des deutschen Reiches auch in militärischer Beziehung mehrere Sonderrechte gesichert,

*) Gehalten im Magdeburger Lehrerverein.

verfügt worden sei, das Entlassungszeugnis der Lehrer berechtige zum einjährig-freiwilligen Dienst; diese Berechtigung ändere aber an der älteren Berechtigung, der Militärdienstpflicht durch eine sechswöchige Dienstzeit zu genügen, nicht das geringste.

Jetzt hat die hessische Provinziallehrerversammlung am 4. Oktober v. J. in Melsungen folgenden Antrag angenommen: „Der Hauptausschuß wolle dahin wirken, daß den Volksschullehrern Preußens auf Grund der Seminar-Abgangszeugnisse die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste zuerkannt werde."

Die vorjährige Landeskonferenz in Oldenburg hat beschlossen: „Die Landeskonferenz ersucht den Landeslehrerverein, die Frage der Militärdienstpflicht der Lehrer in ernste Erwägung ziehen zu wollen, insbesondere prüfen zu wollen, ob und in welcher Weise ein Vorgehen in dieser Frage ersprießlich erscheint."

Weiter unten werde ich noch einzelne Punkte der dort gegebenen Ausführungen berühren.

Auf der in den ersten Oktobertagen v. J. in Braunschweig abgehaltenen Generalversammlung des braunschweigischen Landeslehrervereins wurde ausgesprochen: „daß die sechswöchige Dienstzeit nicht im Interesse des Lehrerstandes liege. Dem Seminar-Abgangszeugnisse möge die Berechtigung zuerkannt werden."

Endlich ist der Vorstand des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins in dieser Angelegenheit auf Grund eines auf der Delegiertenversammlung im Jahre 1866 gefaßten Beschlusses bereits vorgegangen und hat unterm 3. September vorigen Jahres folgendes ausführlich begründete Gesuch beim Ministerium des Kultus und der öffentlichen Angelegenheit eingereicht:

„Hochdasselbe wolle sich geneigtest dafür verwenden,

1. daß unbeschadet der jetzt gültigen oder später zu erlassenden gesetzlichen Bestimmungen bezüglich der verkürzten militärischen Ausbildungszeit der Lehrer das Reifezeugnis der Lehrerseminare zum einjährig-freiwilligen Dienst berechtige und 2. daß die Bestimmungen betreffs der verkürzten militärischen Ausbildungszeit der Lehrer auch auf solche Kandidaten des Volksschulamtes, die zeitweilig ohne Stelle sind oder nicht im öffentlichen Volksschuldienste stehen, Anwendung finden."

Die Antwort vom 8. September v. J. lautet dahin, „daß, da in den die sechswöchige aktive Dienstzeit der Lehrer betreffenden Bestimmungen Änderungen nicht eingetreten sind, in soweit das Gesuch als erledigt zu erachten, im übrigen aber das Ministerium nicht in der Lage ist, behufs Umgestaltung der reichsgesetzlich bestehenden Einrichtungen in betreff des einjährig-freiwilligen Militärdienstes dem Antrage des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins Folge zu geben."

Ehe wir nun entscheiden können, ob wir uns derartigen Wünschen anschließen können oder nicht, müssen wir uns erst die einschlägigen Bestimmungen vorführen.

Vor vierzig bis fünzig Jahren waren wie die Geistlichen auch die Lehrer vom Militärdienste befreit. Später wurde für diese die sechswöchige Dienstzeit eingeführt.

Die Militär-Ersatz-Instruktion vom 26. März 1868 bestimmt in § 8:

Militärpflichtige Kandidaten des Elementarschulamts und Elementarlehrer, welche ihre Befähigung für das Schulamt in der vorschriftsmäßigen Prüfung nachgewiesen haben, genügen bis auf weiteres ihrer Militärdienstpflicht bei den Fahnen des stehenden Heeres durch eine sechswöchentliche Übung bei einem Infanterieregimente, treten dann zur Reserve und nach siebenjähriger Dienstzeit zur Landwehr über, in der sie die gesetzliche Dienstzeit wie jeder andere Wehrmann zu leisten haben."

Das Reichs-Militär-Gesetz vom 2. Mai 1874 setzt fest:

§ 19. In Berücksichtigung bürgerlicher Verhältnisse sind Zurückstellungen oder Befreiungen vom Militärdienste zulässig.

§ 20. Auf ein bis zwei Jahre können zurückgestellt, und falls sie nicht nach ihrer Losnummer zu den Überzähligen dieses Jahrganges gehören, für das nächste Jahr vorgemerkt werden:

6. Militärpflichtige, welche in der Vorbereitung zu einem Lebensberufe oder in der Erlernung einer Kunst oder eines Gewerbes begriffen sind und durch eine Unterbrechung bedeutenden Nachteil erleiden würden. In ausnahmsweisen Verhältnissen kann die Zurückstellung derselben bis zu einer Gesamtdauer von 4 Jahren erfolgen.

§ 21. Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamtes, welche ihre Befähigung für das Schulamt in vorschriftsmäßiger Prüfung nachgewiesen haben, können nach kürzerer Einübung mit den Waffen zur Verfügung der Truppenteile beurlaubt werden.

Die deutsche Wehrordnung vom 28. September 1875 bestimmt über die aktive Dienstpflicht der Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamtes:

§ 9. 1. Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamtes, welche ihre Befähigung für das Schulamt in vorschriftsmäßiger Prüfung nachgewiesen haben, können nach kurzer Einübung mit den Waffen zur Reserve beurlaubt werden.

§ 27. Zurückstellung über das dritte Militärpflichtjahr ist nur zulässig:

b. behufs ungestörter Ausbildung für den Lebensberuf und zwar in ausnahmsweisen Verhältnissen bis zum fünften Militärpflichtjahr.

Die übrigen auf die Militärdienstverhältnisse der Lehrer und Schulamts-Kandidaten bezüglichen Bestimmungen erstrecken sich auf die Einziehungen bei Mobilmachungen u. s. w. und haben, so mei [illegible] unserer Frage zunächst nichts zu thun.

§ 21 des Reichsmilitär-Gesetzes und § 9 der deutsche [illegible] nung überlassen also im Gegensatz zu § 8 der Militär-E [illegible] von 1869 den zuständigen Militäroberen die Festsetzung [illegible] für die Einübung mit den Waffen. Während nun bish [illegible]

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

int in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

estellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

nd, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend ührte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Die Schule als Reichssache. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Polack, Friedr., Kreis-Schulinspektor in Worbis: Die Schulaufsicht, wie sie ist, und was ihr noch fehlt.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Wehrpflicht der Lehrer.*)

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Beschlüsse von Lehrervereinen, der Prüfungsordnung für den einjährig-freiwilligen Dienst und der „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872

beleuchtet

von

G. Helmcke,
Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung“, Lehrer in Magdeburg.

Auf dem vierten deutschen Lehrertage in Kassel im Jahre 1882 hielt der Realschullehrer Wilke aus Schwerin einen Vortrag über „die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer“. Nach einer lebhaften Besprechung, in welcher abweichende Meinungen nicht laut wurden, faßte man folgende Beschlüsse:

„1. Die sechswöchentliche aktive Militärdienstpflicht der deutschen Volksschullehrer fördert nicht das Wohl der Volksschule, sondern übt durch die dadurch geschädigte berufliche Stellung der Lehrer einen nachteiligen Einfluß auf dieselbe aus.

2. Der deutsche Volksschullehrer muß gleiche Rechte und Pflichten mit jedem andern gemeinsam haben und tragen und muß berechtigt sein, auf Grund der Befähigung für das Volksschulamt seiner aktiven Militärdienstpflicht durch den einjährig-freiwilligen Dienst zu genügen.“

Diese Frage scheint dann einige Jahre geruht zu haben, wenigstens als Verhandlungsgegenstand in größeren Vereinen, wenn auch der einzelne, der zur Ableistung seiner Dienstzeit oder zu einer Übung einberufen war, oft wohl etwas lebhaft an seine Ausnahmestellung erinnert und der Wunsch nach Abhülfe in ihm laut wurde.

Im vorigen Jahre nun tauchte derselbe Gegenstand, ohne daß eine Anregung von der Zentralleitung des großen deutschen Lehrervereins gegeben war, auf mehreren Lehrerversammlungen des deutschen Vaterlandes wieder auf (so daß der geschäftsführende Ausschuß des deutschen Lehrervereins seine Aufmerksamkeit auch wieder darauf lenkte), wahrscheinlich infolge der durch die pädagogische Presse verbreiteten Nachrichten, daß in Bayern, welches sich 1871 bei Neuaufrichtung des deutschen Reiches auch in militärischer Beziehung mehrere Sonderrechte gesichert,

*) Gehalten im Magdeburger Lehrerverein.

stimmung der Militär-Ersatz-Instruktion von 1868 befolgt wurde und eine sechswöchige Übung als Einübungszeit galt, sollen in Zukunft, um den Volksschullehrern eine gründlichere und mehr abgeschlossene militärische Ausbildung zu teil werden zu lassen, die Betreffenden mit den Ersatzreservisten 1. Klasse zu einer zehnwöchigen Übung herangezogen werden*). Hierbei ist zu beachten, daß nach den vom Kaiser genehmigten Ergänzungen und Änderungen der Wehrordnung vom 28. September 1875 die wegen hoher Losnummern oder wegen geringer körperlicher Fehler der Ersatzreserve 1. Klasse überwiesenen Volksschullehrer rc. nicht als Übungspflichtige ausgewählt werden dürfen. Während weiter bisher hier und da den an nichtöffentlichen Schulen wirkenden Lehrern rc. die Vergünstigung einer kürzeren Dienstzeit nicht gewährt wurde, soll zufolge einer Anordnung des Kriegsministeriums jetzt auch solchen Lehrern, welche die Berechtigung zur Anstellung an einer öffentlichen Schule haben, aber ohne eigene Verschuldung eine öffentliche Schulstelle noch nicht bekleiden, diese Vergünstigung zu teil werden.

Denjenigen Lehrern, welche der Militärpflicht genügt haben und also zur Übung mit der Waffe wieder einberufen werden können, wird jetzt empfohlen, sich als Feldlazarett-Inspektoren oder Feldlazarett-Rendanten ausbilden zu lassen. Nach einer Kabinettsordre vom 3. September 1874 sind die Mannschaften des Beurlaubtenstandes zu Übungen bei den Friedenslazaretten an Stelle der Übungen mit der Waffe einzuberufen und für den Sanitätsdienst auszubilden. Da nun die Lehrer, welche ihrer Militärpflicht genügt haben, zu den Mannschaften des Beurlaubtenstandes gehören, so ist auch nach einem im Jahre 1882 an die Berliner Schuldeputation ergangenen Erlaß des Kriegsministeriums gegen deren event. Einziehung zu vorbezeichneten Übungen bei den Friedenslazaretten nichts einzuwenden, sofern die Betreffenden zu einer derartigen Verwendung für den Kriegsfall bereit sind und die entsprechende Qualifikation besitzen. Die Ausbildung erfolgt in einem Garnisonlazarett. Nach beendetem Kursus ist eine schriftliche und mündliche Prüfung zu bestehen, welche von dem Chefarzt und dem Lazarettinspektor abgehalten wird. Die Korpsintendantur stellt auf Grund der Prüfung das Qualifikationszeugnis aus, und der Betreffende wird von jeglichem Dienste mit der Waffe entbunden.

Durch Ausbildung im Sanitätsdienst könnten doch nur wenige Lehrer für einige Reserveübungen Erleichterung finden und im Kriegsfall vor dem Dienst mit der Waffe bewahrt bleiben. Ein großer Zudrang zu dem Lazarettdienst dürfte dem Streben der Lehrer nach Beseitigung jeder Ausnahmestellung wenig entsprechen und würde vielleicht auch wenig Erfolg haben.

*) Diese Maßregel, auf welche sich auch die Besprechungen des oldenburgischen Landeslehrervereins bezogen, ist bisher wohl noch nirgends zur Ausführung gelangt. Die jungen Lehrer und Schulamtskandidaten eines Bezirks werden einem einzigen Regimente zugewiesen und dort sechs Wochen lang ausgebildet.

Diese meine Meinung wird bestätigt durch folgende der „Saarbrücker Zeitung“ entnommene Nachricht: „Ein Volksschullehrer, der auf die Nachricht hin, daß seine Berufsgenossen nach beendeter Militärdienstpflicht zu Lazarettaufsehern ausgebildet werden können, sich an die beteiligte Militärstelle gewandt hatte, hat den Bescheid erhalten, daß er sich behufs Vormerkung zur Ausbildung als Lazarettaufseher (Inspektor) zu einer sechswöchigen Übung im Reserve- und einer vierzehntägigen Übung im Landwehrverhältnisse bei einem Lazarett verpflichten müsse, diese Verpflichtung aber zunächst von der Einverständniserklärung seiner vorgesetzten Behörde abhänge und, ehe eine solche vorliege, eine Vormerkung nicht eintreten könne.“ Nach anderen Nachrichten ist es einzelnen Lehrern gelungen, die erwähnte Berechtigung zu erlangen. Auf keinen Fall hat dieselbe für den Lehrerstand im allgemeinen einen großen Wert.

Man hat nun vielfach die Behauptung aufgestellt, die Regierung habe die Beschränkung der Dienstzeit der Lehrer auf sechs Wochen als Mittel zur Beseitigung des Lehrermangels eingeführt. Mag sein. Ich glaube aber kaum, daß diese Behauptung sich beweisen läßt. Darum sollte man sie nicht aufstellen, denn sie hat unbewiesen gar keinen Wert für die Herbeiführung anderer Verhältnisse. Die sechswöchige Dienstzeit wurde eingeführt zu einer Zeit, wo noch viele Schulamtskandidaten sich genötigt sahen, Hauslehrerstellen anzunehmen, also offenbar ein Überfluß an Lehrern vorhanden war. Diese Thatsache widerspricht offenbar jener Behauptung. Wahrscheinlich ist es, daß wegen dieser Vergünstigung mancher den Lehrerberuf ergriffen hat, weniger aus innerer Neigung, sondern lediglich aus Abneigung gegen eine längere Militärdienstzeit und daß dadurch viele Elemente dem Berufe zugeführt worden sind, welche der Schule nicht zum Segen und dem Stande nicht zur Ehre gereichen. Thatsache ist es, daß diese Vergünstigung beim Präparandenfang vielfach als Lockmittel benutzt worden ist und nicht selten mit Erfolg.

Aber unbestreitbar ist es, daß der Lehrer infolge dieser sechswöchigen Dienstzeit eine Ausnahmestellung einnimmt, welche, wie aus den vielfach vernommenen bitteren Klagen hervorgeht, als eine Vergünstigung nicht gelten kann. Seine mangelhafte militärische Ausbildung vermag ihn in den Augen derer, welche eine bessere erhalten, kein besonderes Ansehen zu geben und sein Ungeschick bereitet ihm oft, wie manche Geschichten beweisen, die vom Exerzierplatz in die Öffentlichkeit dringen, viele trübe Stunden.

Es muß endlich zugegeben werden, daß der Lehrer auch in der Gemeinde zuweilen die Folgen seines militärischen Minderwerts spürt, sowohl von seiten derjenigen, welche durch dreijährigen Militärdienst besser ausgebildet sind, als auch solcher, welche ihn im Stolz auf ihren Einjährig-Freiwilligen-Dienst mit Geringschätzung betrachten. Daß dadurch auch die Wirksamkeit in der Schule beeinträchtigt werden kann, ist nicht wohl zu bestreiten.

Gegenüber der Behauptung, daß die sechswöchige Dienstzeit als Mittel zur Bekämpfung des Lehrermangels benutzt werde, darf auch

wohl die Behauptung einen Platz finden, daß diese Einrichtung im Interesse der Schule geschaffen worden sei. Eine große Anzahl von Lehrern genügt der Dienstpflicht erst nach der Übernahme einer Schulstelle. Während der Dienstzeit muß die Stelle vertreten werden und die Unterhaltungspflichtigen sind verbunden, etwaige Vertretungskosten zu tragen. Bei einer wesentlich längeren Dienstzeit würde wahrscheinlich die Vertretung sowohl im Interesse der sonst schwer geschädigten Schulklasse wie mit Rücksicht auf die Höhe der Vertretungskosten aufhören müssen. Der Verlust des oft eben erst angetretenen Amtes wäre die naturgemäße Folge. Die Unannehmlichkeiten einer derartigen Änderung brauche ich nicht zu schildern.

Der Wunsch, daß dann die Dienstzeit unmittelbar nach dem Abgange vom Seminar stattfinden müßte, ist nicht immer ausführbar. Die Bestimmungen über Zurückstellung wegen hoher Losnummern oder körperlicher Schwäche treten hier hindernd in den Weg.

Mir will es nun scheinen, als sei auch die Behörde wohl bestrebt, Ausnahmestellungen militärischer Art allmählich immer mehr zu beseitigen. Die völlige Dienstfreiheit der Geistlichen wie der Lehrer ist längst aufgehoben und an die Stelle der sechswöchigen Ausbildung der Lehrer sollte eine zehn- und unter Hinzufügung der beiden Übungen in den folgenden Jahren zwanzigwöchige treten. Käme das zur Ausführung, so stände der Lehrer bezüglich seiner militärischen Ausbildung nicht mehr allein da, ihm würde dieselbe Ausbildung zu teil, welche ein nicht unbedeutender Bruchteil unseres Kriegsheeres erhält, eine Ausbildung, die freilich immer noch nicht als eine genügende bezeichnet werden kann, die aber manche der bisher empfundenen Übelstände wenn auch nicht beseitigen, so doch mildern wird, freilich aber auch, das muß zugestanden werden, manche Schattenseite noch ganz unberührt läßt, vielleicht auch die neue mit sich führt, daß die Rücksichtnahme, welche man vielfach gegen dienende Lehrer übt und üben kann, weil sie allein ausexerziert wurden, dann aufhören wird.

Wenn aber der Referent der oldenburgischen Landeslehrerversammlung meint, durch die gleichzeitige Einübung der Lehrer mit der Ersatzreserve 1. Klasse würden sie zum Soldaten zweiter Güte herabgedrückt; er werde als körperlich tüchtig aufgenommen und müsse dann mit den „Schiefen und Krummen“ in Reih und Glied stehen, so scheint das doch bedenklich übertrieben zu sein. Man soll objektiv und ohne jede krankhafte Empfindlichkeit prüfen. Zunächst steht doch fest, daß der Lehrer durch die verlängerte Dienstzeit eine bessere militärische Ausbildung empfängt; er wird also durch diese neue Einrichtung nicht herabgedrückt, sondern gehoben; man könnte nur sagen, er würde noch nicht genug gehoben, noch nicht soviel, wie wir es wünschen. Werden denn die kräftigen Linien-Soldaten und die zu Übungen einberufenen Reservisten herabgedrückt, wenn sie mit den Ersatzreservisten zusammen üben und exerzieren müssen? Außerdem sollten wohl „Schiefe und Krumme“ unter der Ersatzreserve 1. Klasse nicht zu finden sein. Das sind Leute

mit einem meist unwesentlichen Fehler, oder sogar durch hohe Losnummern vom Dienst in der Linie befreite.

Als einziger Ausweg aus all diesen Unannehmlichkeiten wird gewünscht, daß das Abgangszeugnis vom Seminar zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst berechtige.

Prüfen wir zunächst, wie die Bildung des Lehrers zu der in der Prüfungsordnung zur Erlangung des Berechtigungsscheines verlangten verhält. Es werden darin zwei Sprachen verlangt, aber in denselben keine großen Anforderungen gestellt (Jul. Caesar, Charles XII., Vicar of Wakefield). Leider vermag der Lehrplan unserer Seminare diesen Anforderungen nicht zu genügen; das muß ohne weiteres zugestanden werden.

Zur besseren Vergleichung mit den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen“ lasse ich hier die auf die übrigen Prüfungsgegenstände bezüglichen Forderungen der Prüfungsordnung für den einjährig-freiwilligen Dienst*) folgen.

1. Sprachen: In der deutschen Sprache muß der Examinand die erforderliche Übung und Gewandtheit besitzen, um sich mündlich und schriftlich, ohne grammatikalische oder logische Fehler, so auszudrücken, wie man es von einem jungen Manne seines Alters, der auf Bildung Anspruch macht, verlangen kann. (Nun folgen die Bestimmungen für die Prüfung in den fremden Sprachen.)

2. Geographie: Kenntnis der Hauptsachen aus der mathematischen Geographie (Stellung und Bewegung der Himmelskörper, Planetensystem, Fixsterne, Kometen, Mond- und Sonnenfinsternisse, Erklärung der Jahres- und Tageszeiten, Einteilung der Erde, Äquator, Längen- und Breitengrade, Wendekreise, Zonen, Pole u. s. w.). In der physischen und politischen Geographie: allgemeine Kenntnisse der einzelnen Weltteile, der größeren Meere, Gebirge und Flüsse, sowie der Hauptländer und deren Hauptstädte. Für Europa und vornehmlich für Deutschland speziellere Kenntnis der Meere, Meerbusen und Meerengen, der Gebirgs- und Flußsysteme, der Hauptflüsse, ihrer Quellen, ihrer Nebenflüsse und ihres Laufes durch verschiedene Länder, der an denselben belegenen größeren Städte, sowie der bedeutenderen Eisenbahnen und Kanäle. Ferner Kenntnis der einzelnen Staaten, ihrer größeren Städte und ihrer Lage nach der Himmelsgegend.

3. Geschichte: Bekanntschaft mit den wesentlichsten Thatsachen aus der Geschichte der Hauptkulturvölker, vornehmlich der Griechen und Römer. Genauere Kenntnis der deutschen Geschichte, namentlich die Entstehung des deutschen Kaiserreichs, der deutschen Kaisergeschlechter, der größeren Kriege seit Karl dem Großen und die Entwickelung der einzelnen

*) Dieselben sind gewiß vielen nicht zur Hand, während es ein leichtes ist, die „Allgemeinen Bestimmungen“ vorzunehmen und die entsprechenden Forderungen derselben, von deren Abdruck ich hier mit Rücksicht auf den Raum absehe, damit zu vergleichen.

deutschen Staaten mit Berücksichtigung der Geschichte des Landes, dem der Examinand angehört. Bei der Prüfung in der Geschichte kommt es weniger auf Jahreszahlen an, in welcher Beziehung die Kenntnis der hauptsächlichsten Daten hinreicht, als auf die Bekanntschaft mit dem Zusammenhange, in welchem die einzelnen Ereignisse zu einander stehen.

4. In der deutschen Litteratur: Bekanntschaft mit den Grundzügen der Geschichte der deutschen Litteratur, sowie mit ihren Klassikern und mit einigen Werken der letzteren.

5. Mathematik: In der Arithmetik Fertigkeit im Gebrauch der bürgerlichen Rechnungsarten, einschließlich der Zins- und Gesellschaftsrechnung, im Rechnen mit positiven und negativen Zahlen, sowie in der Dezimalrechnung; Lösungen von Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen; Potenzieren und Radizieren bis zum zweiten Grade mit bestimmten Zahlen und mit Buchstaben. In der Geometrie: Kenntnis der Planimetrie bis einschließlich der Lehre vom Kreise, und aus der Stereometrie die wichtigsten Formeln für die Körperberechnung.

6. In der Physik: Bekanntschaft mit der Lehre von den allgemeinen Eigenschaften der Körper (Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Teilbarkeit, Porosität, Schwere, Dichte und spezifisches Gewicht, luftförmige und feste Körper), von der Wärme (Thermometer), vom Magnetismus (Magnetnadel und Kompaß) und von der Elektrizität (Blitzableiter).

7. In der Chemie sowie in den bei 6 nicht genannten Teilen der Physik werden nur diejenigen Examinanden geprüft, welche solches verlangen, um durch Kenntnisse in der Chemie mangelnde Kenntnisse in anderen Zweigen zu ersetzen.

Eine Vergleichung ergiebt, daß die Leistungen unserer Seminar-Abiturienten in all diesen Fächern die geforderten Kenntnisse für den einjährig-freiwilligen Dienst bedeutend übersteigen, daß den fremden Sprachen auf der einen Seite umfangreiche Kenntnisse in der Religion, Naturbeschreibung, in der Harmonielehre, Fertigkeit im Zeichnen und in der Musik, welche dort nicht verlangt werden, gegenüberstehen, daß infolge der pädagogischen Vorbildung, welche der Seminarist empfängt, und der Bedingung, daß er im stande ist, das Gelernte nun auch unterrichtlich zu verwerten, er den ganzen Stoff in ganz anderer Weise beherrschen muß und auch thatsächlich beherrscht.

Andererseits. Wer wie ich seit Jahren in der Lage ist, unter den Regimentsschülern stets Leute mit dem Berechtigungsscheine zu haben, den sie nicht etwa auf einer Presse, sondern auf der Schule erworben haben, und gesehen hat, wie dürftig z. B. die Leistungen im Rechnen sind, selten über das Mechanische hinausgehend, wie noch fast in jedem Diktate orthographische Fehler, oft der gröbsten Art zu finden sind, und auch noch bei ihnen viel Mühe angewandt werden muß, um einen einfachen klaren Gedankenausdruck zu erzielen, der kann nicht anders, als erklären, daß unsere Seminar-Abiturienten trotz des Fehlens fremdsprach-

licher Kenntnisse in ihrer Bildung weit über den zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten stehen.

Damit es aber nicht scheint, als sei diese Erklärung ein Ausfluß persönlicher Eitelkeit oder Selbstüberschätzung, erinnere ich an die Thatsache, daß bei den Mittelschul- und Rektoren-Examen die Litteraten nur ungefähr halb soviel Prozent als bestanden aufweisen können, als die Elementarlehrer; ich erinnere an die Äußerungen des Seminar-Direktors Dr. Hirt auf der Seminar-Konferenz im Jahre 1886 in Halberstadt*), die er im Halleschen Lehrerverein wiederholte; ich führe folgendes Wort des Dr. W. J. G. Curtmann an: „Zu den Halbgebildeten rechnen die studierten Leute ohne weitere Untersuchung alle Schullehrer. Mit welchem Rechte? Das dürfte schwer zu erweisen sein, und ich getraue mir, unter den Leuten, die akademisches Bier getrunken haben, allenthalben eine gute Zahl herauszufinden, welche von der Bildung der Schullehrer nicht die Hälfte, also nach eigener Berechnung etwa eine Viertelsbildung besitzen." — So urteilen vorurteilsfreie Männer, die selber akademische Bildung haben, über Leute, die, wenn sie auch nach ihrem Abiturium weiter nichts hinzu gelernt haben, doch ihr Abiturienten-Examen gemacht und bestanden; also noch jahrelang nach Erlangung des Berechtigungsscheines die hohe Schule besucht und dort gearbeitet haben.

Dazu kommt, daß der Wert der sprachlichen Bildung vielfach überschätzt wird.. Es liegt mir ferne, denselben unterschätzen zu wollen; ich möchte nur unter Hinweis auf die Aussprüche vieler hochgestellter Männer auf den wahren Wert derselben aufmerksam machen. Dabei erinnere ich nur an die vor kurzer Zeit auch weiteren Kreisen bekannt gewordenen Aussprüche aus dem Pädagogischen Testamente eines königlichen Kreisschulinspektors**); ich erinnere ferner an das Gutachten des Kanzlers der schwedischen Universitäten, Louis de Gier, infolge dessen schon 1869 in Schweden der Grundsatz aufgestellt worden ist, „daß zunächst die Kenntnis des Griechischen als Mittel der Vorbereitung für höhere Studien zwar noch zulässig, jedoch nicht mehr erforderlich sei."

Ich halte mich absichtlich nur an die offenbar der Anfechtung weniger ausgesetzten Äußerungen von Akademikern. Ich könnte die Zahl der Zitate leicht vermehren; ich glaube aber, es genügt schon.

Die Militärbehörde selber scheint fremdsprachliche Kenntnisse nicht für unbedingt notwendig zu erachten, denn von dem Nachweise einer wissenschaftlichen Prüfung dürfen entbunden werden:

1. junge Leute, welche sich in einem Zweige der Wissenschaft oder Kunst oder in einer anderen, dem Gemeinwesen zu gute kommenden Thätigkeit besonders auszeichnen; 2. kunstverständige oder mechanische

---

*) Verlag der Helmschen Buchhandlung in Halberstadt.

**) Pädagogisches Testament eines Königlichen Kreisschulinspektors. Herausgegeben von den Hinterbliebenen. Wittenberg. R. Herrosé.

Arbeiter, welche in der Art ihrer Thätigkeit Hervorragendes leisten: 3. zu Kunstleistungen angestellte Mitglieder landesherrlicher Bühnen.

Ich bin darum überzeugt, daß, abgesehen von der Finanzfrage für den Einzelnen und dem Einfluß auf die Schule unter den jetzigen Verhältnissen, soweit es sich lediglich ohne Zuspitzung auf Einzelheiten um die allgemeine Bildung handelt, einer Verleihung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst an Seminar-Abiturienten gegründete Bedenken nicht entgegen stehen.

Welchen Einfluß würde nun die Verleihung einer solchen Berechtigung ausüben? Soll endlich die Berechtigung zum sechswöchigen oder zehnwöchigen Dienst aufgehoben werden, oder soll sie, wie in Bayern, daneben fortbestehen bleiben?

Der einjährig-freiwillige Dienst stellt neben einer durch die oben angeführte Prüfungsordnung festgestellten Bildung noch eine zweite Forderung: Geld, um sich ein Jahr erhalten zu können. Für eine große Anzahl von Beamtenkategorien ist in den letzten Jahren der einjährig-freiwillige Dienst Bedingung geworden. Damit hängt nun untrennbar zusammen: die betreffenden Beamten gehen aus Familien hervor, welche in der Lage sind, die erforderlichen Kosten aufzubringen, und das zukünftige Amt ist mit einem solchen Gehalte ausgestattet, daß eine derartige Aufwendung in einem angemessenen Verhältnisse dazu steht. Wir wollen endlich nicht vergessen, daß diejenigen jungen Leute, welche vor der Ableistung ihrer Dienstpflicht bereits in einem Amte waren und sei es auch nur im Supernumerariat, nach Beendigung ihrer Dienstzeit sofort wieder in ihr Amt eintreten. Hierbei muß ich darauf hinweisen, daß diejenigen unter ihnen, welche bereits Diäten bezogen, nach dem Wiedereintritt ins Amt sofort wieder in den Genuß derselben treten. Alle diese Voraussetzungen treffen beim Lehrerstande im allgemeinen nicht zu. Die Eltern der jungen Schulamtskandidaten sind meistens nicht in der Lage, die zum einjährig-freiwilligen Dienst notwendigen Kosten aufzubringen, das Amt des Lehrers selbst ist nicht ein solches, daß das Einkommen einer derartigen außerordentlichen Ausgabe entspräche; endlich würden diejenigen Lehrer, welche schon eine Stelle inne haben, wenn sie zum Militärdienst zugelassen werden, ihre Stelle aufgeben müssen und, sobald nicht Lehrermangel herrscht, nach Ableistung der Dienstzeit in Geduld, am Ende oft ziemlich lange, warten, bis sie wieder eine solche erhalten.

Denn die bisherige Bestimmung, daß während der Dienstzeit eines Lehrers seine Stelle vertreten werden muß, daß er das Gehalt weiter bezieht und die Unterhaltungspflichtigen zur Aufbringung der Stellvertretungskosten gezwungen sind, dürfte dann, wie schon bemerkt, wohl nicht mehr aufrecht erhalten werden können, nicht allein aus finanziellen Gründen, sondern auch im Interesse der Schule selbst.

Sollte aber vermieden werden, daß die militärische Dienstzeit nicht eine bereits begonnene berufliche Thätigkeit unterbricht, so müßte die Anstellungsfähigkeit weit über das jetzt als Grenze geltende zwanzigste Lebensjahr hinausgerückt, so müßte damit die ganze Vorbereitungszeit

für das Amt eines Volksschullehrers eine längere und wiederum kostspieligere werden.

Da unter den gegenwärtigen Verhältnissen nur wenige in der Lage sind, sich das Vergnügen des einjährigen Dienstes zu gönnen, demselben auch vor Übernahme eines Lehramtes zu genügen oder den Verlust einer Stelle und einige Zeit unfreiwilliger Ferien verschmerzen zu können, so müßte eine gewaltige, augenblicklich wohl nicht ausführbare und mit bedeutenden Kosten verknüpfte Umwälzung der Schul- und Lehrerverhältnisse damit Hand in Hand gehen.

Wollen wir nun diejenigen Kollegen, und solche wird es stets geben, auch wenn die Gehälter höhere geworden, welchen das Geld fehlt, um sich ein Jahr selbst erhalten zu können, zum dreijährigen Dienst zwingen? Oder soll sich unser Streben gar darauf richten, daß nur Söhne wohlbegüterter Familien den Lehrerberuf wählen? Würde dem Stande und der Schule damit gedient sein?

Nun scheint mir aber das Streben vielfach darauf gerichtet zu sein, wie ja auch in dem Gesuch des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins ausdrücklich erbeten worden ist, daß neben der erstrebten Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst die Vergünstigung einer kürzeren Dienstzeit erhalten bleibe, wie es jetzt der Fall ist.

Was würde sich im Falle einer Verwirklichung dieses Wunsches ergeben?

Zunächst dürfte die Zahl derer, welche die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste wirklich benutzen, wohl eine äußerst geringe werden. Wer von Ihnen hat schon vernommen, daß diejenigen, welche bereits vor ihrem Eintritte ins Seminar den Berechtigungsschein erworben, und solche gibt es fast in jedem Jahrgange, später nicht sechs Wochen, sondern auf Grund des Zeugnisses nun als Einjährig-Freiwillige gedient? Ja, selbst die meisten Söhne begüterter und selbst reicher Familien würden, falls ihnen die Wahl gelassen wäre zwischen einer einjährigen Dienstzeit auf eigene Kosten und einer sechs- oder zehnwöchigen auf Staatskosten, die letztere vorziehen, wenn ihnen nicht der Reserveoffizier zu lockend winkt. Einem Volksschullehrer würde derselbe wohl nie zu teil werden. Und was hätte dann der Stand gewonnen? So gut wie gar nichts!

Dann bleibt aber auch die Ausnahmestellung der Lehrer bestehen, oder es wird vielmehr eine neue, nichts bessere geschaffen, dann bilden die Lehrer nach wie vor Soldaten zweiter Güte, dann bleiben ja alle die Unannehmlichkeiten bestehen, welche der jetzigen Einrichtung anhaften, über welche man sich beklagt und deren Beseitigung man wünscht.

Wenn die oldenburgische Landeslehrerkonferenz wünscht, daß die Lehrer ein Jahr dienen, ohne die Verpflichtung zu haben, sich selbst zu erhalten, so ist darauf zu entgegnen:

1. daß allerdings hin und wieder Einjährig-Freiwilligen die Verpflichtung der Selbsterhaltung erlassen wird;

2. daß das nur in besonderen sehr seltenen Ausnahmefällen geschieht und die Entscheidung darüber allein in der Hand der Corpskommandeurs liegt;

3. daß eine Verallgemeinerung dieser Ausnahme schwerlich zu erwarten ist;

4. daß in dem Streben danach die Lehrer wieder eine neue Ausnahmestellung für sich beanspruchen würden, während doch, meine ich, das Streben allein neben der Beseitigung aller Unzuträglichkeiten sich auf Beseitigung jeder Ausnahmestellung richten sollte. Das Streben nach neuer Ausnahmestellung kann dem Ansehen unseres Standes wahrlich nicht förderlich sein.

Blicken wir auf das Gesagte zurück, so steht fest, daß die Bildung der Lehrer im allgemeinen weit über der für den einjährig-freiwilligen Dienst geforderten steht, daß aber die Einführung der einjährigen Dienstzeit für Lehrer augenblicklich unmöglich ist, einmal mit Rücksicht auf den Kostenpunkt, dann mit Rücksicht auf die amtlichen Verhältnisse. Wird aber neben der dem Abgangszeugnisse zuzubilligenden Berechtigung des einjährig-freiwilligen Dienstes das Recht zu kürzerer Dienstzeit zugestanden, so bleibt die militärische Ausbildung der Lehrer mit verschwindend wenigen Ausnahmen dieselbe wie bisher, die daraus sich ergebenden Übelstände bleiben bestehen, und bezüglich der bekämpften Ausnahmestellung der Lehrer bleibt's auch beim alten.

Welche Vorteile böte also eine Verwirklichung des in Rede stehenden Strebens? Nur den einen, sagen zu können, man habe auch die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst, um also gelegentlich der Anmaßung, der Unverschämtheit auf den Mund zu schlagen. Ob damit so viel gebessert wird, ob die ganze Frage sich wesentlich über eine Rangfrage erhebt, ob dadurch das Ansehen des Lehrers, die Achtung vor dem Lehrerstande so sehr gehoben werden sollen, wage ich zu bezweifeln.

Vernünftige Leute beurteilen den Menschen und auch den Lehrer nach dem, was *er ist*, und was *er kann* — unvernünftige nur nach dem *Geldbeutel*; diesen flößt auch ein Berechtigungsschein, der wegen Mangel an Geld nicht benutzt werden konnte, keine Achtung ein, — der Lehrer bleibt in ihren Augen ein armer und darum verächtlicher Stümper.

Die erstrebte, durch das Abgangszeugnis zu erwerbende Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste hat aber noch eine andere und sehr bedenkliche Seite, durch welche die erhoffte Hebung des Standes doch sehr in Frage gestellt werden würde.

Ich habe darauf aufmerksam gemacht, daß die Bildung unserer Seminar-Abiturienten die zur Erlangung des Berechtigungsscheines bedingte im allgemeinen bedeutend überragt. Es ist ferner Thatsache, daß viele junge Leute mit diesem Scheine in Preußen die Aufnahmeprüfung fürs Seminar nicht bestehen. In Sachsen finden solche jungen Leute in der Regel nur Aufnahme in die *vierte*, nie aber in eine höhere als in die *dritte* Klasse der dort sechsklassigen Seminare.

Wenn nun angesichts dieser Sachlage mit der Erwerbung des Reifezeugnisses fürs Lehramt die Verleihung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste verknüpft werden sollte, so würde, weil überall dieser Berechtigungsschein nicht beim Abiturium, sondern schon vorher da gegeben wird, wo die Bedingungen erfüllt sind, der dazu nötige gesetzgeberische Akt in den Augen des Volkes die Deutung erfahren, daß die Bildung, welche die Seminare geben, nun endlich den Anforderungen genügt, welche für den einjährig-freiwilligen Dienst gestellt werden. Damit würde die Bildung der Lehrer mit der der fünfzehn- bis siebzehnjährigen jungen Leute, welche den Berechtigungsschein erhalten, auf dieselbe Stufe gestellt. Was für einen Sinn hat es, für die Entlassung aus einer Anstalt eine Berechtigung zu verlangen, welche vielfach zur Aufnahme in dieselbe noch nicht einmal genügt! Damit würde für die Lehrerbildungsanstalten eine einzig dastehende Ausnahme geschaffen.

Ich müßte eine derartige Änderung unserer Militärdienstpflicht als eine der bittersten Kränkungen des Lehrerstandes betrachten, welche dieser je erfahren.

Auch mein Ideal ist es, daß der Lehrer den Beamten, welche ihn in der Bildung noch nicht einmal erreichen, wenigstens gleichgestellt werde, auch bezüglich des Militärdienstes. Aber eins ist nicht ohne das andere zu erreichen, und das ist ein entsprechendes Gehalt.

Sollten die aus der militärischen Ausnahmestellung des Lehrers entspringenden Übelstände, die zum großen Teil in dem Fehlen der erwähnten Berechtigung ihren Grund haben, recht bald beseitigt werden, noch ehe unsere Schulverhältnisse eine gründliche Umgestaltung erfahren und die Lehrer die ersehnten Einkünfte beziehen, so muß, meine ich, der Hebel auf ganz anderer, einen besseren Erfolg verheißenden Stelle eingesetzt werden.

Unsere Seminar-Aspiranten haben ihre Bildung meist auf Präparanden-Anstalten erhalten, auf Anstalten, deren Lehrziel niemand kennt, die niemand schätzt, und die mancher vielleicht als eine dürftige Fortsetzung der Volksschule betrachtet.

Während alle anderen Beamten, ehe sie die berufliche Bildung erhalten, auf denselben Schulen vorbereitet werden, macht der Lehrer von vornherein eine Ausnahme. Dieser, durch nichts berechtigte und noch nie mit besonders sympathischen Blicken betrachtete Sonderweg zur Erlangung der allgemeinen Bildung müßte beseitigt werden.

Die jungen Leute, welche ins Seminar eintreten, müßten bereits eine Bildung mitbringen, welche zum einjährig-freiwilligen Dienst berechtigt; der Berechtigungsschein müßte bereits in ihren Händen sein. Ihre Bildung könnten sie auf Gymnasien, Realschulen u. s. w., am besten aber wegen der Vorteile eines einen Abschluß bietenden Lehrplans auf solchen höheren Bürgerschulen suchen, deren Abiturienten-Examen jene Berechtigung verleiht.

Dann ist keiner unserer Subaltern-Beamten mehr in der Lage, … nur mit einem Schein des Rechts auf die Bildung des Lehre…

Geringschätzung herabzublicken, dann ist, weil bei uns immer noch die Bildungsstätte ein höheres Ansehen verleiht als der Bildungsgrad, auch der letzte Zweifel geschwunden. Darum halte ich diese Forderung unter den jetzigen Verhältnissen nicht nur als eine berechtigte, sondern auch als die einzig mögliche.

Sie ist endlich aber auch eine wohl erfüllbare, weil nicht sehr weitgehende, wie ein zweiter Vergleich der oben abgedruckten „Prüfungs-Ordnung zum einjährig-freiwilligen Dienst" mit den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen" darthun wird. Eine solche Vergleichung ergiebt, daß unseren Seminar-Aspiranten nur die Kenntnis zweier Sprachen fehlt und ihre Kenntnisse in Mathematik etwas geringer sind, in den übrigen Fächern aber den für den einjährig-freiwilligen Dienst geforderten mindestens gleichstehen, jener Ausfall aber durch Kenntnisse in der Religion, in der Naturbeschreibung und in der Musik zum Teil wieder ausgeglichen wird, die allgemeine Bildung im großen und ganzen also ziemlich dieselbe ist, und zu der von mir geforderten Vorbildung kein sehr bedeutender Mehraufwand von Kraft erforderlich ist.

In denjenigen deutschen Staaten, welche einen sechsjährigen Seminarkursus haben, wäre ja eine tiefergreifende Veränderung notwendig, falls nicht der Berechtigungsschein mit der Reife für die dritte Seminarklasse zu erlangen wäre.

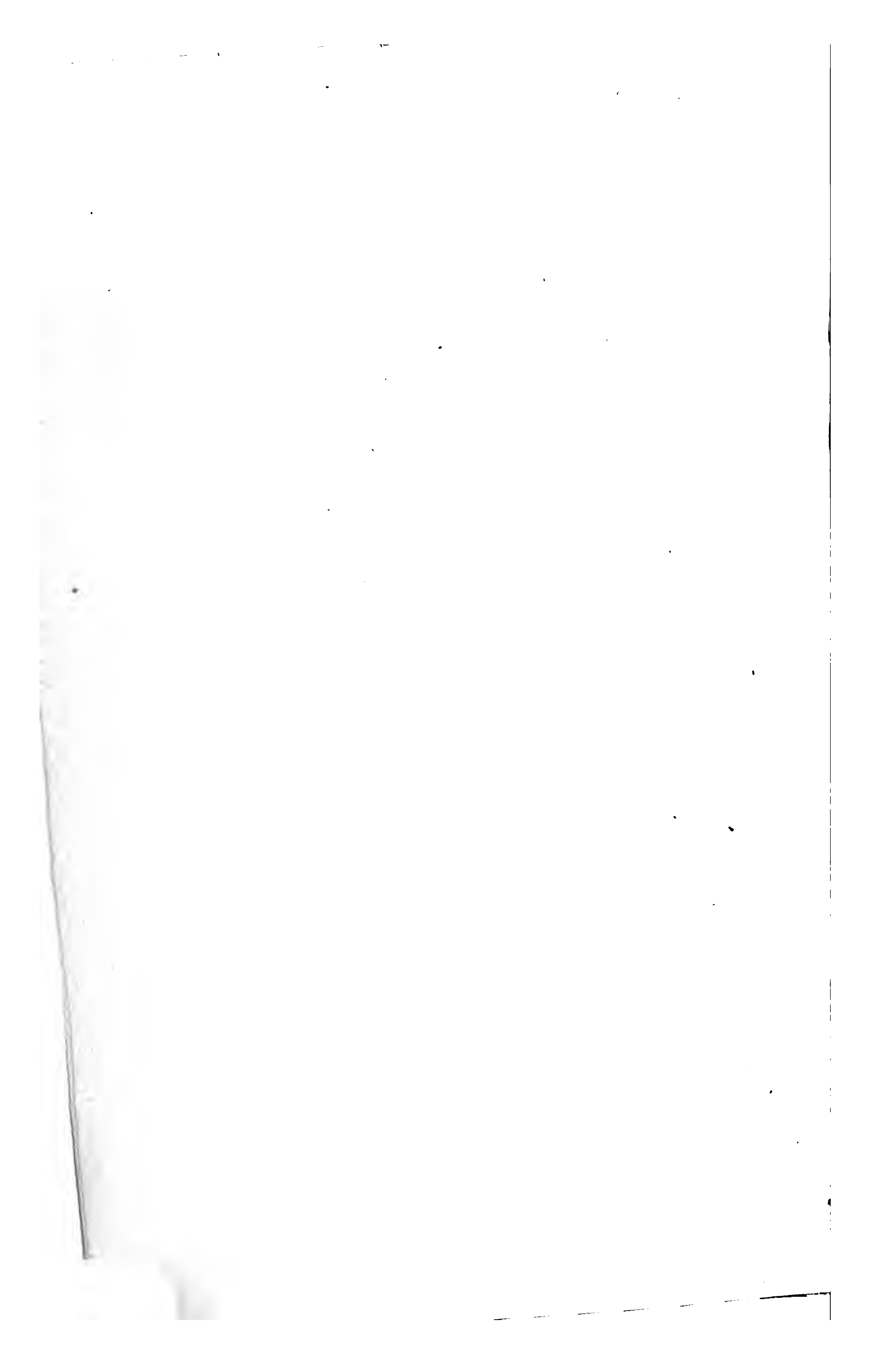
Der von mir vorgeschlagene Weg, welcher die eben angedeuteten Gefahren vermeidet und sich auch sonst dem Gebräuchlichen anschließt, hat vor dem oben beleuchteten auch den Vorzug, daß das Ziel leichter zu erreichen ist, weil die Lehrervereine der einzelnen Staaten es dann nur mit einer lediglich auf dem Wege einer Ministerial-Verfügung zu bewirkenden Veränderung in der Vorbildung zum Seminare, bezw. zur dritten Klasse derselben, nicht aber mit einer offenbar weit schwerer zu erreichenden Umänderung eines Reichsgesetzes zu thun haben.

Wird ein solcher Wunsch erfüllt, kommt dann eine dreijährige berufliche Ausbildung auf dem Seminare dazu, wo auch noch die allgemeine wissenschaftliche gebührend berücksichtigt wird, dann muß sicher die Nichtachtung vor dem Lehrer wegen mangelhafter Bildung immer mehr schwinden trotz der sechs- oder zehnwöchigen militärischen Ausbildung, dann wird der Lehrerstand wirklich gehoben, dann ist nicht eine neue Ausnahmestellung geschaffen, sondern in der That eine bestehende und sehr unangenehme beseitigt und neben dem, was man jetzt erstrebt, noch manches andere gewonnen. Vielleicht dürfte auch, jedoch das nur nebensächlich, dadurch der gefahrdrohenden Spaltung zwischen Volks- und Mittelschullehrern etwas Boden entzogen werden.

Angesichts solcher vor aller Welt klaren, nicht mehr zweifelhaften oder gar geringschätzig betrachteten Bildung wird das Verlangen der Lehrer nach bürgerlicher Gleichstellung mit den Subalternbeamten vor jedermanns Auge als ein berechtigtes dastehen, das jetzt vorhandene Mißverhältnis wird dann lauter nach Ausgleich rufen, als unsere Stimmen es je vermocht.

Möge die deutsche Lehrerschaft diese Frage, von deren glücklicher Lösung sicher ein großer Gewinn für den Stand zu erwarten ist, mit rechter Gründlichkeit, frei von einem Streben nach kleinem augenblicklichen Gewinn, allein das eine große Ziel im Auge, prüfen!

Ich habe es für meine Pflicht gehalten, die vorliegende Frage ohne jede Voreingenommenheit nach allen Seiten hin auf ihren Wert zu prüfen und meine Ansicht hier unverhohlen auszusprechen, selbst auf die Gefahr hin, hier und da Mißfallen und Widersprüche zu erregen, weil ich einem zur Erreichung eines auch mir erstrebenswerten Zieles vorgeschlagenen Wege nicht beistimmen kann, vielmehr einen anderen für empfehlenswerter halte. Wer etwas Gutes erreichen will, muß prüfen und auch die Meinung des Gegners hören und achten.



Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schmid, G., Reallehrer in St. Gallen: Das Schulwesen der Schweiz.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat in Aurich, Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht.

— —, Die Heimat im Volksschulunterrichte.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, November 1888.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
Velhagen & Klasing.	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule“. — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung“, Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter“, Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue“, Lehrer in Leipzig: Die Schule als Reichssache. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Schulaufsicht,

wie sie ist und was ihr noch fehlt,

von

Fr. Polack,
Kreis-Schulinspektor in Worbis.

„Aller Zustand ist gut, der natürlich ist und vernünftig," sagt Goethe. Natürlich, vernünftig und darum ersprießlich ist eine Einrichtung, wenn sie dem innern Zwecke, dem Zusammenhange mit dem gesamten Kulturfortschritte und den Gesetzen der geschichtlichen Entwickelung entspricht.

Das gilt auch von der Schulaufsicht. Ohne Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwickelung, ohne Verständnis ihres innern Zweckes und ohne Beziehung zur gesamten Kulturaufgabe kann sie weder recht beurteilt, noch zweckdienlich gestaltet werden.

Was soll die Schulaufsicht? Sie soll die äußeren Arbeitsbedingungen möglichst günstig gestalten, die einzelnen Kräfte zu einheitlicher Arbeit sammeln, die Ziele der Bildungsarbeit zeigen, den Gebrauch der besten Mittel lehren und endlich die Arbeit überwachen, daß sie zweckdienlich gethan werde.

Was gehört nun dazu, um ihre Aufgaben erfolgreich zu lösen? Eine umfassende allgemeine Bildung, die mit freiem, tiefem Blicke die Zeit und ihre Bedürfnisse sowie die Bedeutung der Bildungsarbeit erfaßt, versteht und würdigt, fachmännische Einsicht und Erfahrung, welche zu gerechtem Urteil über die Arbeit und zu kundiger Mithilfe daran befähigt, ausreichende Zeit, um den mannigfachen Seiten der Schulaufsichtspflicht gerecht zu werden, und endlich ein tiefgehendes Interesse an der Arbeit und den Arbeitern der Schule.

Diese Anforderungen an Schulaufsichtsbeamte scheinen natürlich und vernünftig. Wie steht es aber in Wirklichkeit? Da begegnen wir der befremdlichen Erscheinung, daß alle jene wichtigen Aufgaben häufig von Nichtfachmännern nebenamtlich gelöst werden sollen.

Wie mag solches zugehen? Es ist so herkömmlich! Langbesessene Rechte der Kirche sollen nicht verletzt werden! Es fehlt an Geld, um überall besondere Schulaufsichtsbeamte zu besolden! Die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer fachmännischen Schulaufsicht wird von vielen nicht zugestanden!

Freunde sowohl wie Gegner einer selbständigen fachmännischen Schulaufsicht berufen sich auf die Geschichte der Schule. Erstere behaupten, die rasche Entwickelung des Schulwesens mit seinen gesteigerten Anforderungen verlange mit Naturnotwendigkeit eine andere, zeit- und sachgemäße Aufsichtsweise. Dawider wenden die Gegner ein, die Schule sei der Kirche entsprossen, von ihr zur Blüte gebracht und könne nur in diesem ureigenen Geiste weiter gedeihen und Segen für das Volksleben bringen.

Um in dem Meinungsstreite klar zu sehen, werden wir uns das Wesen der geschichtlichen Entwickelung etwas näher ansehen müssen.

Geschichte ist nicht Stillstand, sondern lebendige Bewegung. „Im historischen Werden sehen wir das Werden der Wahrheit."

Der Geist ist ewig, doch wandelbar die Form. In dem steten Flusse der Menschen, Gedanken, Thaten und Ereignisse ist nichts stetig als die göttlichen Gesetze des Geistes und das himmlische Walten der Liebe. Die Wahrheit ist das Licht und die Liebe das Leben in dem Wechsel und Wandel historischer Gestaltungen.

Die Schöpfungen einer jeden Zeit sind Kinder ihrer eigentümlichen Gedanken und Bedürfnisse, die in stets neuen Bildungen sich immer klarer, wie einst die Erde aus ihrem Wassergrabe, ans Licht heben. Entflieht der schöpferische Gedanke oder ringt er sich aus der Enge veralteter Einrichtungen zu einer höheren Daseinsform, so verfallen seine Gebilde zu Ruinen.

So schuf die Idee des Rittertums auf stolzen Höhen kühne Burgen, die jetzt nur noch als Grabsteine einer eingesargten Zeit unsere Aufmerksamkeit fesseln. Mit Wohlgefallen weilt des Wanderers Auge auf der grauen Ruine, die sich aus dem grünen Blättermeere erhebt. Die Turmkrone ist eingesunken, die Mauern klaffen, der Wallgraben ist halb verschüttet, die zerbröckelten Trümmer liegen umher, die Eulen haben Besitzrecht und die Winde zollfreien Durchgang erworben. Aber trügerisch weben Moos und Flechten einen Teppich über das verwitterte Gestein; der Epheu schlägt seine schwanken Brücken über die klaffenden Risse, und hohe Baumkronen bedachen den düstern Burghof.

So leiht das müde Alter den Schmuck des frischen Lebens, um seine Ohnmacht zu verhüllen. Aber wie schön auch die Ruine im Abendstrahle glänzt, wer möchte drin wohnen? Das Alter macht zwar ehrwürdig, aber nicht wohnlicher. Ähnlich geht's mit allen Einrichtungen, deren einziger Berechtigungsschein das Alter ist. Wie junger Most die mürben Schläuche, so sprengt der Geist seine Gefäße, wenn sie ihm zu eng werden, und bildet neue nach dem jeweiligen Bedürfnis.

Wer nun die Gewohnheit seine Amme und den Stillstand seine Wiege nennt, der findet sich nicht zurecht in dieser Welt des Wandels. In bester Meinung wirft er dem rollenden Wagen der Zeit einen Stein nach dem andern in den Weg, um den vermeintlichen Sturz in den Abgrund zu verhindern, aber — ein Ruck! — und die Räder gehen darüber weg. Es ist wahr, der Mensch gewinnt nur schwer den Mut zu einem Bruche mit der Vergangenheit, zu einer Berichtigung seiner Begriffe und

Änderung seines Lebens; — es kommt ihm vor wie eine Verleugnung des Mutterschoßes, der ihn getragen, und der Brüste, die ihn gesäugt; — aber wenn sich das Neue mit Naturnotwendigkeit aus dem Alten entwickelt, dann muß sich auch der Mut zum offenen Bekenntnis und zur besseren That finden. Nur Trägheit und Selbstsucht verschanzen sich hinter dem „Herkömmlichen.“ Das gepriesene historische Recht ist nur in seiner Verbrüderung mit dem vernünftigen und natürlichen von Beweiskraft. Es wird jedoch zum Faulkissen, wenn es die bessere Erkenntnis einschläfert.

Was ehemals berechtigt und von segensreicher Wirkung war, wird zum Irrtum, wenn es sich überlebt hat und die Fortschritte des Guten hemmt. Goethe läßt sogar einen Alba sprechen: „Muß nicht eine alte Verfassung die Ursache von tausend Übeln werden, weil sie den gegenwärtigen Zuständen nicht mehr entspricht?“ „Man lügt nicht ungestraft einer veralteten Einrichtung junge Lebenskraft und die Fähigkeit an, die Welt im ewig gestrigen Geleise zu erhalten.“ „Es kann keine bevorrechteten oder gar geheiligten Irrtümer geben,“ sagt Arthur Schopenhauer.

Es geht ein gewaltiger Zug nach naturgemäßer Gestaltung aller Verhältnisse durch unser Jahrhundert. „Befreiung aller Gedrückten, Beseitigung aller naturwidrigen Schranken, Lösung aller unnatürlichen Verbindungen, Vereinigung aller verwandten Kräfte zur Selbsthilfe,“ — so lautet die Losung der Zeit. Und sie hat dem 19. Jahrhundert sein Gepräge, der Karte Europas und der gesellschaftlichen Ordnung ihre neue Gestalt gegeben, hat die Schlagbäume einer arglistigen Politik und eines selbstsüchtigen Kastengeistes niedergeworfen und das Gleichartige zu lebenskräftigem Bestande geeint.

Auch in die Schule ist der Ruf des Jahrhunderts gedrungen; auch sie ringt nach einer selbständigen Gestaltung im Geiste ihrer geschichtlichen Entwickelung, ihres innern Lebenszweckes und ihrer Stellung unter den Kulturmächten. Man hat diese Bestrebungen „Befreiung der Schule von der Kirche“ genannt. Das Übelwollen, welches so gern die kirchliche Gesinnung der Lehrer anzweifelt und verdächtigt, hat mit diesem Namen den Begriff eines Abfalls der Schule vom Geiste der Kirche verbunden.

Es hat sich aber bei ernsten Schulmännern niemals um eine Entchristlichung der Schule oder um eine Entfernung der Erziehungsarbeit von dem Boden und aus der erzieherischen Lebensluft der Kirche, sondern nur um eine naturgemäße und zweckdienliche Neuordnung der Schulaufsicht nach den Forderungen der heutigen Erziehungswissenschaft gehandelt!

Wie war und wie ist die Schulaufsicht? Werfen wir einen Blick auf ihre Geschichte! Die Schule ist eine Tochter der Kirche und war in ihrer Kindheit gänzlich der Sorgfalt der Mutter anheimgegeben. Noch in dem General-Landschulreglement von 1763 sowie in dem katholischen Schulreglement für Schlesien von 1765 wird die Fürsorge f[illegible] die Jugend und die Aufsicht über den Lehrer sowie über die Schular[illegible]

als eine der wichtigsten Pflichten des geistlichen Amtes behandelt. Der Geistliche ist selbstverständlich der natürliche Vorgesetzte des Lehrers und die eigentliche Seele der Schule. Er soll den Lehrer unterweisen, ihn für sein Amt zurüsten und prüfen, wöchentlich wenigstens zweimal die Schule besuchen, dabei selbst in den Unterricht eingreifen, um ein Muster zu geben, monatlich im Pfarrhause Besprechungen mit den Lehrern über Schule und Schularbeit abhalten u. s. w. Die Superintendenten oder Erzpriester haben als Kreis-Schulinspektoren alljährlich jede Schule einmal zu besuchen und Berichte über den Befund an das Oberkonsistorium, bzw. das bischöfliche Generalvikariat zu erstatten. Dort ist — allerdings unter staatlicher Oberaufsicht — die leitende Stelle für das gesamte Schulwesen.

Nach und nach gewinnt die Schulverwaltung ein Doppelgesicht: nach oben wird sie staatlich, nach unten bleibt sie kirchlich. Die Orts- und Kreis-Aufsicht bleibt ein Recht und eine Pflicht der kirchlichen Beamten; vom Ephorus aufwärts tritt jedoch eine Ablenkung des Weges statt nach dem Konsistorium oder bischöflichen Vikariate zur Regierung ein.

Und nun heute? Die Schulaufsicht in allen deutschen Landen ist auf allen Stufen staatliches Recht und staatliche Pflicht. In Preußen steht nach dem Schulaufsichtsgesetze vom 11. März 1872 „die Aufsicht über alle öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staate zu. Alle mit der Schulaufsicht betrauten Behörden und Beamten handeln im Auftrage des Staates. Die Ernennung der Orts- und Kreis-Schulinspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein. Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich."

Dies Schulaufsichtsgesetz schließt sich folgerichtig an die landrechtliche Bestimmung, „daß Schulen Veranstaltungen des Staates sind," und an Art. 23 der Verfassung vom 31. Januar 1850, wonach alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten unter Aufsicht vom Staate ernannter Behörden stehen, die öffentlichen Lehrer aber die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben." Den Schulgemeinden ist Anteil an der Orts-Schulaufsicht, der Kirche das Recht der Leitung und Beaufsichtigung des religiösen Unterrichts gewährleistet.

Wie gestaltete sich nun die Schulaufsicht bei der Ausführung dieses Gesetzes? Der Staat übertrug die Orts-Schulaufsicht meist den Geistlichen, die sie bislang als einen selbstverständlichen Teil ihrer kirchlichen Amtspflichten ausgeübt hatten, oder auch Nichtgeistlichen wie Amtsvorstehern, Bürgermeistern, Ärzten, Oberförstern u. s. w. In die Kreis-Schulaufsicht wurden Schulmänner als ständige Kreis-Schulinspektoren berufen — bis jetzt etwa 230 — oder Geistliche nebenamtlich damit betraut.

Das ganze Aufsichtsgetriebe gliedert sich in eine Orts-, Kreis- und Bezirksstelle. Die Oberaufsicht und Leitung des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens übt in erster Linie der Minister der

geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Ihm gebührt namentlich die einheitliche Regelung des Unterrichtswesens im Bereich der Monarchie und die oberste Entscheidung in allen das Schulwesen betreffenden Fragen, so weit dieses nicht durch Gesetz andern Körperschaften übertragen ist.

Jeder Schulverband hat einen Orts-Schulvorstand und darin einen Orts-Schulinspektor. Der Orts-Schulvorstand soll einen geregelten Schulbetrieb äußerlich sichern und die günstigsten Arbeitsbedingungen schaffen helfen. Der Orts-Schulinspektor soll den innern Schulbetrieb überwachen, beurteilen und selbstthätig fördern. Die Orts-Schulaufsicht hat also eine doppelte Aufgabe, eine äußere und innere, eine sittliche und technische. Auf diesen Punkt, als den Angelpunkt der ganzen Schulaufsichtsfrage, werden wir später wieder zurückkommen.

In Städten übt die Schuldeputation die äußere, ein Rektor oder Hauptlehrer die innere Seite der Schulaufsichtspflicht.

Die Kreis-Schulinspektion wird als Haupt- oder Nebenamt von Fachmännern oder Geistlichen verwaltet. Was eingangs dieser Abhandlung als Zweck der Schulaufsicht bezeichnet ist, das liegt ihr hauptsächlich ob. Ein Teil ihrer Pflichten, besonders die äußere Ausgestaltung des Schulwesens, gehört in den Geschäftskreis der Kreis-Landräte. Dieselben haben das Recht, den Prüfungen beizuwohnen, Einsicht in die Prüfungsberichte und in den Unterrichtsbetrieb der Schulen zu nehmen und als Vorsitzende der Kreisausschüsse gewisse Schuleinrichtungsfragen zur Verhandlung und Beschlußfassung zu bringen. Sie haben die Pflicht, die vom Kreis-Schulinspektor gerügten äußern Mängel und Mißstände abzustellen. Zu Warnungen, Zurechtweisungen und Ordnungsstrafen gegen Lehrer sind sie nicht befugt, da sie nicht deren Vorgesetzte sind. In den meisten Thüringischen Staaten, im Großherzogtum Hessen, in Baden u. s. w., wo eine ständige, fachmännische Kreis-Schulinspektion durchgeführt ist, bilden Kreis-Schulinspektor und Landrat das Schulamt und behandeln alle Schulangelegenheiten gemeinsam, doch so, daß dem Landrat mehr die äußeren, dem Schulinspektor hauptsächlich die inneren zugewiesen sind. Größere Städte haben statt der Kreis-Schulinspektoren meist Stadt-Schulräte. Das gesamte Schulwesen eines Bezirks ist der Königlichen Regierung unterstellt, welche in den Regierungs-Schulräten technische Mitglieder hat und wichtigere Fragen durch Gesamtbeschluß erledigt. Seminarlehrer und Direktoren bereisen im Interesse der Methode und der innigen Wechselbeziehung zwischen den Lehrerbildungsanstalten und den Volksschulen öfter einen Teil der Schulen des Seminarbezirks und halten alljährlich eine Seminarkonferenz mit den Lehrern des Bezirks ab, ohne jedoch ein Aufsichtsrecht über Schulen und Lehrer zu haben. Das gesamte Lehrerbildungs- und Prüfungswesen untersteht dem Provinzial-Schulkollegium.

Das ist der äußere Aufriß des Schulaufsichtsgetriebes in Preußen, natürlich und vernünftig und darum zweckentsprechend — bis auf

eins: **die nebenamtliche Verwaltung der technischen Schulaufsicht in der Orts- und Kreis-Instanz durch Nichtfachmänner!**

Wie die Brot- und Ehrenfrage zumeist die Menschen in Bewegung setzt, so dreht sich auch seit Jahrzehnten das Ringen der Lehrerschaft um ein auskömmliches Gehalt und um eine würdige und ersprießliche Einrichtung der Schulaufsicht. Nicht eher wird der Lehrerstand ein zufriedener werden, bis diese beiden Strebeziele erreicht sind.

Wenn die Lehrer den Wegfall der „Lokal-Schulinspektion" fordern, so darf man nicht meinen, daß sie nun überhaupt ohne Orts-Aufsicht sein wollten. Das ist ein Irrtum; kein Lehrer denkt daran! Es handelt sich bei ihren Wünschen immer nur um die berufliche Überwachung durch einen Nichtfachmann. Eine Orts-Schulaufsicht ist für alle diejenigen schulregimentlichen Angelegenheiten erforderlich, welche aus der Ferne nur schwer und unzureichend zu besorgen sind. Der Orts-Schulvorstand hat darauf zu achten, ob der Lehrer einen ehrenhaften und würdigen Lebenswandel führt, seine Schularbeit pünktlich und regelmäßig verrichtet und die Schulzucht achtsam und einsichtig handhabt. Er hat sich zu kümmern um die Leistungen der Schule bei Prüfungen und Revisionen, bezw. um die Wahl geeigneter Lehrkräfte, um Schlichtung von Mißhelligkeiten im Lehrkörper oder zwischen Eltern und Lehrern, um Erledigung von Beschwerden, um Fernhaltung von Störungen, um Beurlaubung von Lehrern und Schülern auf kürzere Zeit, um Festsetzung der Ferien, um Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, um Sicherung des Schuleinkommens, um Beschaffung und Erhaltung von Lehr- und Lernmitteln, um Instandhaltung des Schulgebäudes und der Schulgeräte, um Verwaltung des Schulvermögens u. s. w. Fürwahr, Aufgaben genug für einen Orts-Schulvorstand, um seine Teilnahme für die Schule zu bekunden und zu bethätigen!

Der Orts-Schulinspektor soll aber noch mehr thun: Er soll Lehrgeschick, Lehrart, Lehrmittel und Leistungen des Lehrers beurteilen und ihm durch Lehre und Beispiel bei der Unterrichts- und Erziehungsarbeit helfen!

Braucht er das und kann er das? Das ist die Frage, um die sich alles dreht. Es gehört zur Kampfweise der Parteien in unserer bewegten Zeit, daß man ein Ding, das den Kern des Streites bildet oder am wehesten ins Fleisch schneidet, als Feldgeschrei wählt. So hat man die Frage: „Wegfall oder Beibehaltung der bisherigen Orts-Schulaufsicht?" zum Schiboleth gemacht. Sie bildet in Wahrheit den Schlüssel der Stellung und den Punkt, um den hauptsächlich der Kampf wogt, ein Kampf, in dem es auf beiden Seiten nicht immer ehrlich und ordentlich zugegangen ist. Man hat unlautere Leidenschaften als Parteihelfer im Kampfe um eine hochbedeutsame Sache angeworben und dadurch den Kampfplatz mit Staub und Getöse erfüllt. Möchten doch die Parteien Vater Arndts Wort beherzigen: „Schimpfen ist gemein. Ein Mann, der Wahrheit sucht und etwas Wahrheit versteht, erniedrigt sich nicht dazu."

Trotz vieler Fortschritte auf dem Schulgebiete gehört die Schulfrage immer noch zu den schwebenden.

Unter gegenseitiger Verstimmung und Gereiztheit schleppt sich das unerquickliche Verhältnis zwischen Wünschen und Enttäuschungen, zwischen Forderungen und Bewilligungen oder Ablehnungen weiter.

Ein so tiefliegender Zwiespalt kann niemals totgeschwiegen werden, wie Gutgesinnte auf beiden Seiten versuchen. Nur eine ehrliche Lösung, ein gerechtes Zuwägen von Pflicht und Recht nach beiden Seiten kann ihn heben. Wenn nun auch der Posten an der Wage dabei ein undankbarer ist und meist mit den Vorwürfen beider Parteien bezahlt wird, so will ich ihn doch nicht scheuen, weil ich überzeugt bin, daß Klarheit und Wahrheit schließlich jeden Unwillen beschwichtigen.

Nicht als Gegner, sondern als aufrichtiger Freund der Kirche und des geistlichen Standes erhebe ich in diesen Blättern meine Stimme. Auf dem Boden des biblischen Christentums bin ich erwachsen und stehe ich. Geistliche der „strengen Richtung" waren die größten Wohlthäter meines Lebens, und nicht wenige gehören noch heute zu meinen wertesten Freunden. Oft genug habe ich das hingebende, verständnis- und verdienstvolle Wirken vieler Geistlichen für die Schule gesehen und anerkannt.

Und doch bin ich aus langjähriger Erfahrung und aus Liebe zu Kirche und Schule gegen die nebenamtliche fachliche Beaufsichtigung der Schule durch die Geistlichen!

Aufs innigste wünsche ich der Kirche mit ihren vielen und großen Aufgaben in unserer Zeit den größtmöglichsten Erziehungseinfluß und den Geistlichen die förderlichsten Bedingungen zu einem gesegneten Wirken!

Dazu kann ich jedoch die Festhaltung der technischen Orts-Schulaufsicht nicht rechnen! Ja, ich sehe in ihr eine Erschwerung der seelsorgerischen Aufgaben und eine Störung des Zusammenwirkens von Kirche und Schule, Pfarrer und Lehrer für die Heilsaufgaben der Kirche.

Nach dem Goetheschen Worte ist aller Zustand gut, der natürlich ist und vernünftig.

I. Ist eine nebenamtliche Fachaufsicht natürlich?

Ich muß es verneinen, denn

a. Sie hat sich nicht nach den Gesetzen eines gesunden Wachstums entwickelt!

Die Kirche als Schöpferin und erste Pflegerin der Volksschule hält diese für einen Teil der kirchlichen Einrichtungen und bezeichnet ein Wegrücken derselben aus ihrem Machtkreise als eine Eigentumsverletzung. Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 fand deshalb in kirchlichen Kreisen keine wohlwollende Beurteilung. Neben der kirchlichen Erziehungsabsicht wird das historische Recht der Kirche als die Hauptstütze der Orts-Schulaufsicht von Geistlichen betont.

Bei rechtem Licht betrachtet, erscheint aber gerade die geschichtliche Entwickelung der Schule als der beredteste Advokat für eine zeitgemäß Umgestaltung. Die Kirche hatte ein volles Recht auf die Schule d

16., aber sie hat nur ein teilweises auf die Schule des 19. Jahrhunderts. Das Bedürfnis des Lebens und die Fürsorge des Staates haben die Volksschule erst zu dem gemacht, was sie jetzt ist. Sollte das historische Recht gelten, so müßte vor allen Dingen die Schule wieder auf ihren bescheidenen Urzustand zurückgeführt werden. Veränderte Bedingungen erzeugen neue Zustände, und ändern sich die Faktoren, muß auch das Ergebnis ein anderes werden. Die Schule hat eine Entwickelungsgeschichte, aber die Orts-Schulinspektion keine. Sie ist und wirkt heute noch so wie bei Gründung der Volksschule. Wenn aber ein Glied munter wächst, das andere jedoch unverändert zurückbleibt, so muß ein Mißverhältnis herauswachsen.

Man urteile: Die Schulen entstanden aus dem Küsteramte. Der Küster, meist ein schlichter Handwerker, befaßte sich nebenbei auch etwas mit Schulehalten. Stoff wie Lehrweise mögen da wohl der strengsten Aufsicht bedurft haben. Ohne Zweifel war damals der Geistliche die Seele und der Küster die Hand der Schule. Ohne den Geistlichen möchte es um die Unterrichtserfolge mehr als traurig bestellt gewesen sein. Die ersten Schulordnungen sind wesentliche Teile der Kirchenordnungen, und Dr. Luther verordnet den jungen Pfarrern einige Jährlein Schularbeit im Schulstaube als Vorbereitung für die geistliche Amtsführung. Aus allem erhellt die innige Zusammengehörigkeit von Kirche und Schule.

Erst im 18. Jahrhundert treten eigene Schulordnungen auf, und der Lehrer rückt in den Vorder-, der Küster in den Hintergrund. Immer ist's aber noch der Pfarrer, welcher das Gewissen der Schule und der Führer des Lehrers ist; einen Lehrerstand gab es erst nach Pestalozzi.

Und nun verfolge man die rasche Steigerung: Erst ein unwissender Handwerker als Lehrer, der Schuldienst als kümmerlicher Nebenerwerb, ein paar Wintermonate als Schulzeit, Katechismus, Singen, Lesen, höchstens noch Schreiben und Rechnen als Unterrichtsgegenstände; dann immer mehr Stunden, immer mehr Unterrichtsfächer, immer höhere Anforderungen an die Zeit und Bildung des Lehrers! Immer mehr bemächtigt sich das Bedürfnis des Lebens der Schule. Es entstehen Mädchenschulen, Sommerschulen, Schulzwang, Verlängerung der Schulzeit auf acht Jahre, Fachbildung des Lehrers, eine pädagogische Wissenschaft und eine Unterrichtskunst!

Noch immer möchten viele die heutige Lehrerbildung als ärmliches und halbreifes Gewächs verschreien. Nur der Böswille oder die Unkenntnis kann das. Wie ist sie aufs beste geregelt! Wie sind die Bildungsanstalten aufs sorgfältigste ausgestattet! Wie fleißig und einsichtig wird an der allgemeinen wie beruflichen Vorbildung der Lehrer gearbeitet! Wie sind die Prüfungsanforderungen fortwährend gesteigert worden! Auf das erreichte Ziel einer guten Volksschule muß mindestens noch eine sechsjährige angestrengte Lernzeit folgen, ehe der junge Mann zur Übernahme eines Schulamtes getüchtigt erscheint. Und auch dann heißt's fleißig weiter lernen, um die zweite Prüfung zu bestehen. Wer gute Präparandenanstalten und Seminare in ihrer Arbeit gesehen, ihren Ar-

beitsabschluß bei den Prüfungen gehört, die Lehrbefähigung der jungen Lehrer bei ihrem Amtsantritt beobachtet, ihre Leistungen in schriftlichen Abhandlungen und auf Konferenzen sowie in der Schule achtsam verfolgt hat, der wird nicht mehr geringschätzig von der heutigen Lehrerbildung denken.

Am auffälligsten offenbart sich der Fortschritt in der Unterrichtsweise. Eine klar erkannte und einsichtig geübte Methode gab es in der alten Zeit nicht. Jeder sah auf seinen Weg und machte es, wie es eben gehen wollte, der eine so, der andre so. Nur einzelne gottbegnadete Erziehernaturen fanden gefühlsmäßig den Schlüssel zu Köpfen und Herzen ihrer Schüler. Die Mehrzahl wanderte den festgetretenen Weg eines unsinnigen Lernmechanismus oder eines festgerosteten Schulschlendrians. „Lehr- und Lernqual" stand unsichtbar über den meisten Schulthüren. Erkenntnis der kindlichen Natur, Versenkung in kindliche Eigenart, Lern- und Bildungsgesetze, Wesen der Lernstoffe, Bedingungen, unter denen sich Lernstoffe in Bildungsstoffe verwandeln: das waren alles Dinge, die man weder kannte noch übte! Ich erinnere mich noch aus meiner ersten Schulzeit, daß die meisten Schüler 3—4 Jahre in die Schule gingen, ehe sie lesen lernten. Als methodische Anleitung trugen sie nur von Zeit zu Zeit eine Tracht Prügel nach Hause.

Wie anders jetzt! Über alle Lern- und Erziehungsfragen ist reiflich nachgedacht. Große Geister haben die Erziehungswissenschaft und die Lehrkunst zum Arbeitsinhalt ihres Lebens gemacht. Theorie und Praxis haben den innigsten Bund geschlossen. Die Lehr- und Lernmittel sind außerordentlich vervollkommnet. Wohlbemessene Lehr- und Lektionspläne setzen Zeit, Stoff und Kraft in wirtschaftliches Gleichgewicht. Die jungen Lehrer sind bei ihrer Berufsbildung bereits in den Besitz eines reichen Erfahrungserbes gesetzt. Wohlausgerüstet, sicher und kundig treten sie in die Erziehungswerkstätte. —

Diesem lebendigen Entwickelungsgange der Schule gegenüber nun eine stillstehende Aufsichtsweise, dieselbe, die jene Schulanfänge schufen und die Schulordnungen Friedrichs des Großen festhielten! Man müßte denn die Einführung eines sechswöchentlichen Seminarkursus für die Predigtamtskandidaten als Weiterentwickelung des Schulinspektorenamtes ansehen!

Man hat in dem Aufblühen der Schule einen Beweis für die Zweckmäßigkeit der kirchlichen Leitung und in den unsterblichen Verdiensten vieler Geistlichen um das Schulwesen eine Begründung des kirchlichen Eigentumsrechtes auch auf die fortgeschrittene Schule unserer Tage finden wollen.

In Wahrheit beginnt der Aufschwung der Schule erst an der Wende unseres Jahrhunderts, als der Staat in der Schule ein politicum erkannte und die Oberleitung in die Hand nahm, und als hochstehende Menschenfreunde sich für die Erziehung des Volkes begeisterten.

Nicht was war, sondern was geworden ist, entscheidet ü[illegible] Mündigkeit oder Unmündigkeit der Schule und des Lehrerst[illegible] jedes Lebensalter hat seine eigenen Ordnungen und jede

stufe ihre besonderen Bedingungen. Eines schickt sich nicht für alle und für alle Zeiten. „Für jeden fällt einmal das Gängelband der Kindheit, und er sucht auf eigenen Beinen zu stehen," sagt ein bekannter Philosoph.

Die Forderungen an die Schule und ihre Leistungen, der Bildungsgrad der Lehrer und ihre gesellschaftliche Stellung sind gegen früher unendlich gestiegen, aber der knappe Raum für ihre Bewegung im Aufsichtsgetriebe ist derselbe geblieben. Neue Zustände fordern neue Maßstäbe und neue Maßregeln. Das Schneidermaß, mit dem die ersten Höslein angemessen wurden, paßt nicht mehr für ein Paar Manneshosen. Aus dem Kinde auf schwachen Füßen, das nach der gängelnden Mutterhand tastete, ist ein Mann geworden. Sollte nicht die Hand loslassen, die einst des Kindes erste Laufversuche überwachte?

Dr. Passavant sagt: „Die Geistlichkeit, die in dem wilden Treiben des Mittelalters als treue Pflegerin aller der Wissenschaften, welche ihre Wurzeln bis ins Altertum schicken, sich den gerechten Dank der Nachwelt erwarb, hat zu ihrem Vorteil und zum Vorteil der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen selbst diese mit der Zeit anderen Händen überlassen. Philologie, Jurisprudenz, Medizin, Mathematik, Astronomie, Naturwissenschaften u. s. w. stehen, der pflegenden Mutter entwachsen, als selbständige Wissenschaften da. Nur der Pädagogik ist bis jetzt diese Freilassung noch nicht zuteil geworden. Warum soll der zur Selbständigkeit längst gereifte Lehrerstand gleichsam als letztes Muttersöhnchen noch immer gegängelt werden, während er doch unter veränderten Zeiten und Umständen auf eigenen Füßen zu stehen wohl imstande ist? Gewiß würde beiden Teilen die Emanzipation zum Vorteil gereichen." Man hat die Kirche mit Recht die Mutter und die Schule ihre Tochter genannt. Wenn nun die mündige Tochter bittend spricht: „Laß mich ziehen, halte mich nicht auf, denn der Herr hat Gnade zu meiner Reise gegeben!" möchte doch die Mutter segnend sprechen: „Zieh hin und wachse in viel tausend mal tausend!"

b. Die heutige berufliche Orts-Schulaufsicht zeigt weder Ebenmaß zwischen Rechten und Pflichten noch gestattet sie zwanglose Bewegung der einzelnen Teile.

Von dem zweckmäßigen Ineinandergreifen der Teile in einem Organismus hängt die Wirkung des Ganzen ab. Wenn ein Teil lahm gelegt, ja nur unnatürlich beengt wird, leidet das Ganze, und um so mehr, je wesentlicher der gelähmte Teil im Gesamtgetriebe ist.

Der Lehrer muß die Seele der Schule sein; mit ihm steigt und sinkt die Sache der Erziehung. Seine Stellung heben, heißt die Sache fördern. Wie steht's nun aber um seine Stellung und Verantwortlichkeit? Man wird ihre Bedeutung ermessen können, wenn man sich die stattliche Reihe der Rechte und Pflichten des Orts-Schulaufsehers vorführt!

Jeder Lehrer braucht einen Orts-Schulinspektor. Jeder Geistliche ist in der Regel dazu von Amtswegen befähigt und verpflichtet. Ja Nichtgeistliche und Nichtschulmänner wie Gutsbesitzer, Forstleute, Ärzte u. a. können das Amt ohne irgendwelche Vorbereitung verwalten. Der Orts-

Schulinspektor ist der rechtliche Vertreter der Schule in allen äußeren und inneren Angelegenheiten. Nur durch ihn kann der Lehrer mit den höheren Schulbehörden verkehren. Er hat die entscheidende Stimme bei Feststellung des Lehrstoffes und des Stundenplanes, bei Einführung von Lehrbüchern und Lehrmitteln. Er besucht fleißig die Schule, beurteilt, ja bestimmt die Lehrweise, fällt das Urteil über die Leistungen und das Lehrgeschick, überwacht die Schulzucht, prüft die Zweckmäßigkeit der Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten und der Schreibvorschriften, nimmt eine Nachprüfung der Aufsatz- und Schreibhefte vor, giebt die Erlaubnis zu Schulversäumnissen, sowohl dem Lehrer wie den Schülern, überwacht den amtlichen und außeramtlichen Verkehr des Lehrers, sucht ihn von weltlichen Zerstreuungen, namentlich vom Kartenspiel und häufigen Wirtshausbesuch abzuhalten u. s. w. Er hat das Recht, ja die Pflicht zu allerlei Anordnungen, zu Vorhaltungen und Rügen. Kurz er ist eigentlich das Gewissen des Lehrers und die Seele der Schule, der Lehrer in seiner Arbeit nicht viel mehr als Schulhalter mit gebundener Marschrichtung.

Die Wirklichkeit ändert und mildert nun freilich sehr viel an diesem harten Rechtsverzeichnis des Orts-Schulinspektors. Einige Eiferer der Pflicht oder der Herrschsucht abgerechnet, handhaben fast alle Orts-Schulinspektoren ihr Amt in nachsichtiger, milder Weise. So sehr dies die Vorgesetzten ehrt, so wenig versöhnt es die Lehrer mit dem Mangel gewährleisteter Rechte. Die Kluft zwischen einer eingeräumten Vergünstigung und einem verbrieften Rechte überbrückt keine Freundlichkeit. Nur das Gesetz ist ein Fels von Erz, an dem alle Willkür verstummt. Eine Vergünstigung kann jeden Augenblick zurückgezogen werden. Ein Personenwechsel, eine Laune, eine Entzweiung können der Freiheit rasch ein Ende machen und den Lehrer in seine engsten Schranken weisen. Um so peinlicher und drückender werden ihm dieselben dann sein. Das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen darf nicht von Stimmungen und persönlichen Zu- und Abneigungen abhängig sein. Das wäre für beide Teile kein würdiger Zustand, denn „die Würde der Herrschaft hängt von der Würde und Würdigkeit der Unterthanen ab.“ Wenn sich der Schulinspektor auf Grund seiner Dienstvorschrift den kurzen Wahlspruch der Herrschenden — nach E. M. Arndt — aneignet: „Ich herrsche, wo ich kann!“ wird dann nicht der Beherrschte die Gegenstrophe knirschen: „Ich diene, weil ich muß!“ Das giebt ein Wirken ohne Herz, also ohne Erfolg. Nur in der Freiheit gelingt die höchste Kraftentwickelung, und nur die eigene Verantwortlichkeit schärft das Gewissen und macht wahrhaft gewissenhaft.

Mögen es Ausnahmen sein, daß Launen, Meinungen, Liebhabereien den Schulinspektor mal zum Herrscherstabe greifen und denselben schwingen lassen, gewiß ist, gerade die Nähe und die persönlichen Berührungen zwischen Inspektor und Lehrer steigern die Gefahr, daß sich — nach M. Claudius — etwas Menschliches einzumischen pflegt. Und eine Einrichtung, die den Zunder zu allerlei Entzweiungen so nahe legt, kann keine glückliche und natürliche sein.

Aber selbst den häufigsten Fall gesetzt, daß sich der Schulinspektor möglichst zurückhält und alle Eingriffe vermeidet, wäre ein so rücksichtsvoller Verzicht des Inspektors auf seine Rechte und ein völliges Gewährenlassen des Lehrers im Sinne der Dienstvorschrift? Was wäre dann der Schule mit solcher Art der Aufsicht gedient? Wäre sie nicht mindestens überflüssig? Eine wirkliche Schulaufsicht darf sich nicht durch irgendwelche Rücksichten lahm legen lassen. Ist sie nötig, so muß sie geübt werden. Wo es Förderung einer hochwichtigen Sache gilt, da muß die Rücksicht auf persönliche Wünsche, Neigungen und Umstände schweigen, denn die Aufsicht ist um der Schule und nicht um des Lehrers willen da.

So haben wir Mißverhältnisse, wie wir auch die Sache wenden! Versucht der Orts-Schulinspektor seine Rechte und Pflichten vorschriftsmäßig auszuüben, so beengt er den Lehrer ungebührlich in seiner Arbeitsfreiheit, trübt seine Freudigkeit und ruft Verstimmung und allerlei Mißverhältnisse hervor. Statt nützlich kann dann die technische Orts-Schulaufsicht geradezu schädlich wirken. Verzichtet der Orts-Schulinspektor auf die Ausübung seiner Rechte und Pflichten, begnügt sich mit dem Namen und Schein eines Vorgesetzten und läßt den Lehrer frei gewähren, so kann doch solche Art der Aufsicht die Schularbeit in keiner Weise fördern, ist also überflüssig. —

Es ist viel darüber gesprochen und geschrieben worden, wie das Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrern, den Mitarbeitern an demselben großen Erziehungswerke, eigentlich sein sollte. Man hat gesagt: „Die Liebe ist das höchste Gesetz, der verklärteste Rechtszustand“, oder mit Goethe: „Die Liebe löst alle Banden, wenn sie die ihrigen knüpft!“ „Über diesem höchsten Gesetzbuche des Rechtes und der Pflichten müssen sich Schul-Vorgesetzte und Untergebene die Hand zu gemeinsamer Arbeit reichen; dann kann um das Mein und Dein nicht mehr gerechtet werden.“ Ist wohlgeredet! Aber leider lassen sich ideale Möglichkeiten und Wünsche so schwer in die Wirklichkeit übersetzen. Die menschliche Schwäche und Unvollkommenheit bei Hohen und Niederen schiebt sich allerorten als Hindernis dazwischen.

Sehen wir unbefangen einmal hin, wie die Dinge in Wirklichkeit liegen! Daß sich zwischen Orts-Schulinspektoren und Lehrern so selten ein ganz reines, gutes Verhältnis auf dem Boden des Vertrauens und der Liebe bilden will, daß sich einer vom andern zurückhält, beweist denn das nichts? Die amtlichen Schranken verlegen der Freundschaft den Weg, daß die Herzen nicht frei hinüber und herüber können. Daß der Lehrer für sein schweres Bündel von Pflichten keine gleichwertige Gegenleistung an Rechten hat; daß Ziel und Wege seiner Arbeit großenteils von der Auffassung einer Persönlichkeit, nicht einmal eines Fachmannes, abhängen; daß eine größere Freiheit der Bewegung nur eine Gunst, nur eine Vertrauensthat des Vorgesetzten ist: das wird ihn immer verstimmen und selbst den Wert der freundlichen Bewilligungen verdunkeln.

Wäre die bestehende technische Orts-Schulaufsicht zum Gedeihen der

Schule heute noch unumgänglich nötig, so müßte doch auch eine umfassende und genaue Ausführung der Dienstvorschriften nötig sein. Aber die Schule gedeiht um so besser und sichtlicher, je selbständiger der Lehrer in ihr schaltet und waltet und je mehr ihm die Verantwortung für sein Thun und Lassen in das eigene Gewissen gelegt wird. Was er thatsächlich in den meisten Fällen durch Nachsicht oder Vertrauen seines Vorgesetzten an Freiheit der Arbeitsbewegung hat zum Segen der Schule, das könnte er doch füglich ebenso gut durchs Gesetz haben. Die Macht ist wie Joabs Schwert, das gern ein- und ausging. Von der Macht zur That, vom Können zum Wollen ist nur ein kleiner Schritt. Der Lehrer wird im Gefühl der eigenen Ohnmacht und der beaufsichtigenden Obmacht den Träger so ausgedehnter Machtbefugnisse immer mit leisem Mißtrauen betrachten.

Das weiß der Inspektor. Und um nun nicht als Nutznießer der Rechte, die der Lehrer teilweise für sich beansprucht, den Neid zu wecken, um nicht durch allerlei Schlagbäume den Widerspruchsgeist aufzustacheln oder durch wirklichen Druck das Mißtrauen zu rechtfertigen, so verzichtet er auf die Ausübung der meisten Rechte, die allerdings für ihn eine ganze Reihe lästiger Pflichten einschließen, und legt sie rücksichtsvoll oder wirklich vertrauensvoll in die Hände des Lehrers.

Als Dank dafür erwartet er wohl nicht mit Unrecht ein um so freundlicheres Entgegenkommen des Lehrers. Oft weit gefehlt! Er sieht nicht selten seine Winke und Wünsche in Schulsachen kühl abgelehnt, seine Maßregeln bitter verurteilt, seine Befehle mit Gereiztheit befolgt.

Das könnte doch den besten Menschen wunderlich machen! Was ist die Folge? Entweder wirft er sich in die volle, feste Stahlrüstung der Vorgesetztenwürde, oder er stellt sich möglichst gleichgültig gegen Schule und Lehrer. In beiden Fällen ist der Schule schlecht gedient. Entweder verrichtet der Lehrer seine Dienstpflichten unwirsch und verstimmt nur handwerksmäßig, oder er entbehrt der förderlichen Mithilfe einer wirklichen Fachaufsicht. Wie oft legen sich so Inspektor und Lehrer unsichtbare Handschellen an! Wie oft geht in dem Zwiespalt zwischen Pflicht und Recht Frieden, Freude und Segen der Arbeit verloren! Wie oft schädigen Schulzerwürfnisse die seelsorgerische Thätigkeit des Geistlichen und den kirchlichen Eifer des Lehrers! Einer hemmt und lähmt den andern, die Schul- und Volkserziehung aber hat den Nachteil. Ja, noch ein Hemmnis und noch eine Schädigung muß schon hier angedeutet werden. Durch die Verlegung der fachmännischen Schulaufsicht in die Ortsstelle wird die so notwendige Entwickelung einer wahrhaft fachmännischen Kreisaufsicht hinausgezögert. Wenn der Schwerpunkt der Schulaufsicht in der Ortsstelle liegt und hier nebenamtlich die Pflichten der Schulleitung erfüllt werden, wozu dann noch kostspielige Kreis-Schulinspektoren? — Das sind alles die Früchte eines unnatürlichen Systems. Nicht die Personen, sondern die Einrichtungen tragen die Schuld.

Daß es nicht öfter zu ärgerlichen Auftritten und offenkundigen

Störungen der Erziehungsarbeit in Schule, Kirche und Gemeinde kommt, hat in einem Anstandsgefühl auf beiden Seiten und in der hohen Erfassung des verwandten Berufes seinen Grund. Um des Werkes willen scheut man auf beiden Seiten den offenen Hader und wickelt die blitzende Klinge in die Hülle der Höflichkeit. Wer aber scharf hinsieht, bemerkt sie doch nicht selten trotz der Umhüllung.

II. Ist die nebenamtliche technische Orts-Schulaufsicht vernünftig?

„Was die Geschichte der Gesamtheit, das ist die Vernunft dem Einzelnen." Zeigt uns die Geschichte der Schule, daß die technische Orts-Schulaufsicht in der noch rechtsgültigen Form nicht natürlich ist, so beweist uns ein auf Erfahrung gestütztes Nachdenken, daß sie auch vor dem Richterstuhle der Vernunft nicht standhält. Denn

a. sie verlangt von dem Inspektor eine Sach- und Fachkenntnis, zu deren Erwerb ihm in der Regel die Gelegenheit fehlt.

Sachliche Angriffe werden eher verziehen als persönliche. Daß von den Lehrern die Befähigung der Geistlichen zu einer wirksamen Schulaufsicht in Frage gestellt worden ist, das hat vielfach den Kampf so hitzig, ja bitter gemacht.

Wo hätten sie es lernen sollen? Wie viele Hochschulen haben denn Lehrstühle für die Pädagogik eingerichtet? Oder kann ein sechswöchentliches Zuhören und Zusehen in einem Seminare die Erfahrung ersetzen? Oder erwirbt sich in einem kurzen Hauslehrerleben das Geschick zum Schulinspektor? Oder kann es die Erteilung des Konfirmandenunterrichts endlich geben?

Was soll ein Schulleiter? Urteilen und helfen! Zu ersterem befähigt den Geistlichen seine höhere Bildung, zu letzterem fehlt ihm meist die Erfahrung. Der Mangel an Erfahrung beeinflußt dann allerdings auch das Urteil. Man kann eine Sache von außen und von innen beurteilen. Eine allgemeine Bildung sieht das fertige Ergebnis, die Fachbildung aber das Werden. Wer den Werdeprozeß eines Dinges nicht kennt und sich nicht hineindenken kann, der kann schließlich auch die Mühe nicht mit ins Resultat einrechnen. Und das ist notwendig, wenn man den Wert der Sache recht schätzen und sich nicht durch die bloße Erscheinung zu einer falschen Wertbestimmung will verführen lassen. Einem Urteile ohne Sachkenntnis geht's oft wie dem Bischof Eylert mit den Nestern der indischen Schwalbe, die er für Nudeln, — und da man lächelte, — für sehr feine erklärte. Vollkommen gerecht urteilen kann man nur in seinem eigensten Lebens- und Wirkenskreise, wo nichts von Ursache und Wirkung, Hemmnis und Förderniß, Zusammenhang und Begründung, nichts, was für das Endergebnis bedeutsam ist, dem Blicke entgeht. Ein Wörtlein lesen oder schreiben, mit den Zahlen von 1 bis 5 umspringen, wie klein und leicht sieht das aus, aber wie viel Arbeit steckt dahinter! Was Nichtlehrer für den Anfang, für selbstverständlich halten, das ist bereits ein ganzer Berg voll Mühe. In der Schule

versteht sich nichts von selbst. Man muß lange lernen, ehe man sich gewöhnt, nichts vorauszusetzen. Man muß lange suchen, ehe man die nächsten Wege zu Kopf und Herzen der Kinder erspäht und fahrbar macht, ehe man die rechten Haken zum Aufnehmen des Neuen in der kindlichen Seele findet oder die fehlenden Vorbedingungen der Bildungsarbeit schafft. Der Unterrichtskunst muß man denkend und arbeitend ein Leben, nicht bloß etliche Wochen Zuhörens, widmen, um ihre Tiefen und Höhen messen und steigen zu lernen. Und wie oft sagt man sich doch noch: „Das Rechte hast du verfehlt!“ Nur aus dem Wesen, dem Geiste eines Dinges heraus ist ein zutreffendes Urteil möglich. Wer sich nicht in den Kern einer Sache hineingearbeitet hat, der wird oft mit seinem Urteil sieben Fuß vom Sichermale vorbeischießen. Aus den oberflächlichen und geringschätzigen Urteilen selbst Gebildeter über die Schularbeit merkt man, wie wenig sie von Erziehung und Unterricht verstehen und wie wenig sie imstande sind, sich in die Bedeutung der Bildungsarbeit hineinzudenken.

Hören wir, was ein hervorragender Schulmann, der Geheime Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann in Koblenz vor mehr als 40 Jahren in dieser Beziehung in einem Gutachten an das Ministerium urteilte: „Man kann meines Erachtens die Aufgabe der Volksschule in zwiefacher, sehr verschiedener Weise auffassen. Entweder soll dieselbe gewisse Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., deren Besitz nun einmal für unentbehrlich gehalten wird, möglichst zum Gemeingute aller machen, und zugleich durch ihre Disziplin Gehorsam und Manierlichkeit in die gesamte Jugend des Volkes bringen.

„Oder sie soll ein Institut für Volksbildung im vollen Sinne des Worts, einer der mächtigsten Faktoren derselben sein; sie soll das Volk im Gegensatz gegen die aus dem täglichen Verkehr und der Not des Lebens sowie aus Tagesblättern und der Pfennigslitteratur auf das Volk einstürmenden verderblichen Einflüsse mit einem tiefen Fonds von Erkenntnis und Gesinnung ausrüsten; sie soll das gesamte Volk durch eine im christlichen Sinne sich vollziehende naturgemäße Entwickelung der gesamten Kräfte des Menschen befähigen, nicht nur dem physischen und sittlichen Elende des Proletariats zu entgehen, sondern auch darüber hinaus in jedem seiner Glieder an dem bürgerlichen, sittlichen und religiösen Leben lebendigen Anteil zu nehmen.

„Hält man die erste Aufgabe fest, so bedarf es nur mäßiger Mittel und mäßiger Arbeit, um sie immer befriedigender zu lösen. Die Lehrer für diesen Zweck zu finden, kann so schwierig nicht sein: Friedrichs des Großen ausgediente Unteroffiziere möchten noch immer bei einiger Auswahl füglich konkurrieren können; die Dotation der Schulen bedürfte nur allmählicher vereinzelter örtlicher Nachhilfe, um den billigen Ansprüchen von Männern zu genügen, die so mäßiges zu leisten haben. Die Leitung und geistige Belebung des Schulwesens fordert nur einen leicht gelegentlich und beiläufig zu erwerbenden Grad von Einsicht und ein entsprechendes Maß von Liebe und Hingebung und kann füglich von Pfarrern u. s. w.

neben einem die Kraft eines Mannes hinlänglich in Anspruch nehmenden Hauptamt wahrgenommen werden. Die Schulverwaltung kann ganz füglich ein Anhang der Kirche oder auch der bürgerlichen Verwaltung sein und bleiben.

„Die zweite Auffassung der Aufgabe der Volksschule fordert ganz andere Mittel und ganz andere Anstrengungen. Sie fordert einen gründlich und tief gebildeten Lehrerstand, eine seiner Bildung und der Bedeutung seiner Arbeit entsprechende Ausstattung der Schulstellen, endlich leitende und verwaltende Schulbehörden, welche mit voller, nicht improvisierter Einsicht und Liebe ganz in der Sache stehen und ungeteilt nur für dieselbe leben.

„Für die Lösung der so gefaßten Aufgabe bleibt meines Erachtens noch bei weitem das meiste, namentlich auch in unserem Staate, zu thun; es ist erst ein schwacher Anfang gemacht.

„Mir ist es nicht zweifelhaft, daß nur die zweite Auffassung der Aufgabe die richtige ist: nur durch allgemeine und tiefe geistige wie sittlich-religiöse Volksbildung kann den Gefahren nachhaltig begegnet werden, mit denen die Zukunft schwanger geht; und eine solche Volksbildung ist wesentlich durch ein entsprechendes Schulwesen bedingt." —

Eine Beurteilung des Schlußergebnisses der Schularbeit ist übrigens noch das Wenigste für einen Schulaufseher. Es handelt sich bei einem Vorgesetzten hauptsächlich um ein Verstehen und Mitgehen durch alle Krümmungen, Winkel und Ecken der Arbeit und um ein Mithelfen. Das kann nur ein Meister in der Unterrichtskunst; kein Meister fällt jedoch vom Himmel. Man kann hochgebildet und doch in niederer Technik unerfahren sein. Der Geistliche hat auf seinem Bildungswege andere Dinge zu lernen gehabt als die Methodik des Lesens, Schreibens, Rechnens, Singens u. s. w. Es ist aber ein großer Unterschied zwischen „rechnen können" und „rechnen lehren." Das Wissen gleicht dem Paradesoldaten, das Lehren aber dem Krieger im Feuer der Schlacht. Ein Wilhelm von Humboldt nahm sich in den drangvollen Tagen des Wiener Kongresses noch Zeit, fleißig Übungen in Pestalozzischer Lehrart anzustellen, wie Varnhagen berichtet. Er hielt also die Technik, die Methode des Unterrichts nicht für etwas Selbstverständliches. So wenig sich in der Stube das Pflügen und auf dem Fechtboden das Schwimmen lernt, ebenso wenig ein wahrhaft erziehliches Unterrichten aus papiernen Anleitungen. Und noch nicht einmal nach diesen gebrechlichen Helfern fragen manche Orts-Schulaufseher! Vermöge ihrer allgemeinen Bildung glauben sie sich auch im Besitz der Fachbildung oder halten diese überhaupt nicht für nötig zur Schulbeaufsichtigung. Es kann keinen Nichtlehrer verletzen, wenn man ihm sagt: „Weil du die Unterrichtskunst nicht gelernt hast und nicht verstehst, darum kannst du das Unterrichtsergebnis nur unvollkommen beurteilen und dem Lehrer schwerlich sagen, wie er's besser machen muß."

Das rechte Ansehen erwirbt sich ein Vorgesetzter durch eine überlegene Sachkenntnis. Will der Schulvorgesetzte dazu gelangen, so muß



er dem Lehrer in schwierigen Fällen raten und durch allerlei Krümmungen helfen können. Es ist nicht genug, geflügelte Gedanken in den Schulstaub zu werfen, die Hauptsache bleibt die praktische Gestaltung. Wenn der Schulinspektor dem Lehrer nicht in Sachkenntnis überlegen ist, wenn er ihm nicht mit Rat und That beizuspringen vermag, dann wird seine Autorität eine papierne und seine Wirksamkeit eine eingebildete bleiben.

Ich wüßte es nicht fertig zu bringen, mit dem Bewußtsein der Schwäche im Herzen die Miene eines kundigen Vorgesetzten zu verbinden. Ein kleiner Zug meines Amtslebens mag das beweisen. Zu meinen Pflichten gehört auch die Beurteilung der Turnleistungen. Ich bin immer ein Freund des Turnens gewesen, verstehe aber wenig von der Methode des Turnunterrichts. Dies Bewußtsein drückte mich bei den Turnprüfungen. Ich sah zwar, ob gut oder schlecht geturnt wurde, wußte aber weder Wink noch Weisung zum Bessermachen zu geben. Ich stellte das meiner vorgesetzten Behörde vor und erhielt die Erlaubnis, daß ein in Berlin gebildeter und geprüfter Turnlehrer meines Kreises mich bei meinen Turnprüfungen im September begleiten durfte. Derselbe beurteilte die Leistungen, gab sachkundige Winke und machte vieles selber vor. Aus dem überraschenden Aufschwunge des Turnens im ganzen Kreise merkte ich, was eine sachverständige Leitung zu bedeuten hat. Und das war nur das Turnen!

Ich habe bis jetzt nur von den Geistlichen als Orts-Schulinspektoren gesprochen. Viel, viel schlimmer würde die Sache, wenn ich über das Urteilen und Mithelfen nichtgeistlicher Schulinspektoren etwas sagen wollte. Schweigen ist da die deutlichste Rede. Es muß hier laut gesagt werden und wird auch von den Lehrern gesagt: So lange die berufliche Orts-Schulaufsicht gesetzliche Einrichtung ist, werden die Geistlichen immer die geeignetsten Männer dafür sein. Sie überragen die Lehrer in allgemeiner Bildung und Stellung, haben einen verwandten Beruf, sind durch die religiöse Unterweisung der Jugend in die Schule gewiesen und stellen sich meist freundlich zu den Lehrern.

b. Die gegenwärtige Orts-Schulaufsicht verlangt ein ungeteiltes Interesse von — einem Nebenamte.

Eins muß das Wichtigste sein, und alles andere kreist darum wie die Planeten um die Sonne. Unsere Arbeit gewinnt eine Seele, Würde und Erfolg, wenn wir sie unter einem Hauptgesichtspunkte fassen.

Jung Stilling sagt irgendwo etwa folgendes: „Wer nicht dahin kommt, daß das Herz Gott mit einer starken Leidenschaft liebt, wird niemals Herr seiner Triebe, wird niemals ein sittlicher Mensch werden. Die Liebe Gottes sammelt alle Kräfte in einem Mittelpunkte und entwaffnet alle Feinde der Seele.“ Dieser tiefsinnige Gedanke leidet auch eine Anwendung auf andern Gebieten. Eine Lebensabsicht muß all unser Thun färben und erwärmen. Geteiltes Interesse ist gespaltene Seele und gelähmtes Thun. Das Kleinste kann unser Lebensinteresse ausfüllen, wenn wir es unter einen hohen Gesichtspunkt stellen und ihm ins innerste Wesen dringen, kurz, wenn wir es zum Lebensberufe machen.

Genaue Kenntnis steigert, Halbwissen verflacht das Interesse. Die Liebe zur Jugend und zur Schule muß in des Lehrers Seele zur starken Leidenschaft werden. Diese edle Leidenschaft verklärt die „kleinliche“ Arbeit, giebt Kraft zum Kampfe gegen Hindernisse und Geschick zum Finden der rechten Mittel und Wege. Ein Lehrer ohne ungeteiltes Lebensinteresse an der Schule wird immer ein ganzer oder halber Mietling bleiben.

Was ich aber von den Dienern der Schule verlange, das kann ich füglich von dem Leiter auch fordern. Nur fragt sich's, kann der Geistliche — von Amtsvorstehern u. s. w. ganz zu schweigen — ein solch reines, ganzes Interesse an der Schule haben? Die Liebe zu seinem Lebensberufe muß sein Herz ausfüllen und die Arbeit in demselben seine ganze Zeit in Anspruch nehmen, wo bleibt da Raum für eine zweite Liebe, die ebenso groß sein soll, und Zeit zu nebenamtlichen Berufspflichten, die wichtig und zeitraubend sind, und wie findet er sich in dem Doppelstrome des Interesses für Haupt- und Nebenamt zurecht?

Drei Fälle sind die gewöhnlichen. Im ersten verbraucht das geistliche Amt Zeit und Liebe dergestalt, daß für die Schule nichts übrig bleibt. Der Inspektor quält weder den Lehrer mit peinlicher Ausübung seiner Rechte, noch sich mit Erfüllung lästiger Pflichten. Es wird den vorgeschriebenen Formen in schonendster und flüchtigster Weise genügt, und dann, Lehrer, sieh zu deiner eigenen Sache!"

Thatsächlich ist dann die Schule ohne fachliche Ortsaufsicht. Unter einem gewissenhaften Lehrer gedeiht sie dabei sicherlich. In der Zeit des Kulturkampfes waren 24 meiner Lehrer jahrelang in ähnlicher Lage, da die Ortsaufsicht dem entfernten Kreis-Schulinspektor übertragen war. Die Prüfungsergebnisse waren aber stets bei allen die denkbar günstigsten. Die gesteigerte Verantwortlichkeit schließt auch eine Steigerung der Ehre und eine Schärfung des Gewissens ein. Mietlingen freilich, deren es unter den Lehrern nicht mehr und nicht weniger als in andern Ständen giebt, wird die schrankenlose Freiheit zum Fallstrick geraten. Sie werden sich's auf Kosten der Schule bequem machen, die Ruhe unterm Krummstabe rühmen und die Verantwortung für ihre gewissenlose Amtsführung — dem nachsichtigen Orts-Schulinspektor zuschieben! Keine fachliche Schulaufsicht wäre doch zweifellos besser als eine solche! Wer den Lehrerstand genau kennt, wird wissen, daß er keine Freiheit für Ruhe und Gemächlichkeit, sondern für die Arbeit begehrt. Alle braven Lehrer, und das ist die große Mehrzahl des Standes, wollen keine Schulaufsicht, die der Bequemlichkeit eine Schlummerrolle unterschiebt und ihre Verantwortlichkeit erleichtert, sondern eine solche, die ehrenvoll für den Stand und heilsam für die Schule ist.

Im zweiten Falle gehört die Schule als Nebenbegriff unter den Hauptbegriff der Kirche; ihre Arbeit ist Kirchenarbeit und der Lehrer in erster Linie Kirchendiener. Die innere Eigentümlichkeit der Schule soll verwischt werden, um „sie glücklich zu machen.“ Bei dieser Auffassung ist das Interesse ein selbstisches, das oft schlimmer als keins ist,

und wenn die Beweggründe noch frömmer sind. Ein so gefärbtes Interesse drängt das Recht des praktischen Lebens in den Hintergrund und bringt ein Mißverhältnis in den Stundenplan. So kann es kommen, daß die einzelnen Zweige des religiösen Unterrichts — trotz des vorgeschriebenen Stunden- und Lehrplanes — die eine Hälfte der Schulzeit beanspruchen und für alle übrigen Gegenstände zusammen nur die zweite übrig lassen, daß bei der Prüfung die Religion drei, alles übrige nur zwei Stunden zugeteilt erhält. Die Liebe zur Kirche und der Eifer für sie verschlingt die Schule als selbständigen Begriff. Schulaufseher mit dieser Ansicht von der Schule sind meist eifrig, treu und peinlich in ihrem Schul- und Kirchenamte; die beiderseitigen Pflichten fließen in ihnen als eine zusammen.

Und nun der dritte Fall! Der Geistliche sagt: „Jedem das Seine!“ Die Schule ist eine selbständige Anstalt, die dem ganzen Kulturleben, dem Staate, der Kirche und der Familie dient. Diesen drei Teilhabern gebührt also auch Anteil an der Leitung. Die Kirche hat ein Lebensinteresse an der Unterweisung der Jugend im Christentume und an der Übung in sittlicher Zucht, aber herzlich wenig liegt ihr an Erhaltung der übrigen Stücke der Schulaufsicht. Seelsorge ist ihre Hauptpflicht, und sie muß um so eifriger und hingebender geübt werden, je mehr die sittlichen Gefahren der Zeit wachsen. Alle Zeit, alle Kraft und alle Liebe braucht sie, um ihren eigensten Beruf wirksam zu erfüllen und ihren eigentlichen Besitzstand, die Christenseelen, zu erhalten. Wozu Zeit und Kraft auf ein gesichertes Nachbargebiet und auf eine Thätigkeit wenden, für die niemand recht dankbar ist! Die Kirche braucht im Hinblick auf die Schule nicht mit Margarete von Parma zu denken: „Vom Herrschersitze steigen heißt ins Grab sich legen.“ So wenig der welthistorische Beruf Preußens durch den Verlust von Neuchatel beeinträchtigt worden, so wenig ist die göttliche Sendung der Kirche durch Aufgabe eines kleinen Machtgebietes zu erschüttern. Sie fordert ihren berechtigten Anteil an der Schulaufsicht, insonderheit das Aufsichtsrecht über den religiösen Unterricht, aber sie überläßt alles übrige willig einer sach- und fachgemäßen Schulverwaltung.

Je mehr sich diese letzte Auffassung Bahn bricht, desto näher sind wir einer zeit- und sachgemäßen Umgestaltung der Orts-Schulaufsicht.

c. Eine nebenamtliche nichtfachmännische Schulaufsicht beeinträchtigt die Freudigkeit des Lehrers und den Erfolg der Arbeit.

Ein feuriger Schaffenstrieb unter allerlei Dämpfern, ein begeistertes Streben nach dem Höchsten zwischen allerlei kleinlichen Vorsichtsmaßregeln gleicht einem blühenden chinesischen Mägdlein auf eingeschnürten, verkrüppelten Füßen.

Weder Hochmut noch Gelüst nach Ungebundenheit, sondern reiner Eifer für die Sache der Schule und der Volkserziehung läßt die besten Lehrer nach einer Umgestaltung der Orts-Schulaufsicht seufzen. Eine

neue Ordnung der Dinge soll es dem Lehrer nicht etwa leichter, dem Trägen bequemer machen, nein, die Schule soll durch sachgemäße Leitung und freudigeres Wirken des Lehrers gewinnen.

Viele glauben den Lehrerstand noch nicht reif für die Freiheit eines selbständigen Wirkens. Wäre dies wirklich wahr, dann fiele ein gut Teil der Schuld auf die bisherige Aufsichtsweise. Alle Leitung und Erziehung soll zur Selbstbestimmung und Selbständigkeit führen. Erreicht sie das nicht, dann ist irgend was versehen und verfehlt. Unter steter Vormundschaft lernt sich keine Selbständigkeit, nur in der Schule der Freiheit. Wem immer das Futter vorgeschnitten wird, der lernt nie das Messer führen.

Wie man Genesende allmählich an die freie, frische Luft gewöhnt, so müssen geistig Unmündige nach und nach an Freiheit und Selbständigkeit gewöhnt werden. In der Einengung wächst nur das Kleine. Mit der Freiheit der Bewegung steigt die Verantwortung; mit der größeren Verantwortlichkeit wächst die Ehre und Bedeutung; Verantwortung und Ehre aber schärfen Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, erhöhen Freude und Erfolg der Arbeit. Wenn ein anderer für uns sieht und hört, schreibt und handelt, so ist wenig Ehre und Freude dabei und wenig inneres Zusammennehmen nötig. Wer aber Gott und sein Gewissen als höchste Aufsichtsbehörde in sich trägt, der braucht keinen Ortsinspektor, denn immer wird er die Augen offen halten und alle Kraft zusammen nehmen.

Wie kommt's doch, daß die Filialschulen ohne nahen Orts-Schulinspektor niemals schlechter, ja häufig besser als die Schulen des Kirchdorfes sind, obgleich hier der Orts-Schulinspektor dem Lehrer stündlich in die Fenster und auf den Tisch sehen kann? Oder sind die Gothaischen Schulen in ihren Leistungen zurückgegangen, seitdem gesetzlich die technische Orts-Schulaufsicht beseitigt ist? Niemand wird das behaupten; das Gegenteil wäre leichter zu beweisen.

Es liegt etwas Demütigendes für den Lehrer in dem System der nebenamtlichen technischen Orts-Schulaufsicht, indem es ihm nicht Einsicht und Eifer genug im eigenen Berufe, nicht Achtung genug *vor* dem Gesetz und Urteil *über* dasselbe zutraut und ihm deshalb in einer nahe wohnenden Person einen Treiber, Wächter und Ausleger für alle einzelnen Fälle der Berufserfüllung setzt, daß es also mehr eine Beaufsichtigung des Lehrers als der Schule ist. Eine solche Ausnahmestellung muß das Ansehen des Lehrerstandes herabdrücken. „Die Macht ist verloren, die anfangen muß, sich zu rechtfertigen." Das Ansehen ist ein starker Bundesgenosse des Wirkens, besonders in ungebildeten Kreisen. Nun ist aber der Anfang von des Lehrers Macht auch schon das Ende. Woher soll da das Ansehen kommen? Wer selber um alles bis ins kleinste zur Rechenschaft gezogen wird oder doch gezogen werden kann, wie kann der andere mit Erfolg zur Rechenschaft ziehen? Muß man nicht an seiner reifern Einsicht zweifeln? Seinem Urteilsspruche wird meist die Berufung bei dem nahen höheren Gerichtshofe folgen: „Ich geh' in die Pfarre!" Damit sind die Eltern rasch bei der Hand. Es

giebt nichts Schlimmeres, als wenn Untergebene zum Bewußtsein der Ohnmacht ihrer Vorgesetzten kommen. Und daß diese Erkenntnis in bäuerlichen Kreisen verbreitet ist, das verbürgt jenes Wort eines Schulzen über den Lehrer: „Er gilt ja nichts. In allen Stücken muß er den Pfarrer fragen und sich von ihm alles gefallen lassen." Ohne den Hamlet gelesen zu haben, merkt man, daß da etwas faul im Staate Dänemark ist.

Der Lehrerstand zählt verhältnismäßig nicht mehr geistig Unselbständige und sittlich Kranke als irgend ein anderer Stand. „Urteilen, Handeln aus eigenen Mitteln ist das Vorrecht weniger. Die übrigen leitet Autorität und Beispiel. Sie sehen mit fremden Augen und hören mit fremden Ohren." Dies Wort eines großen Denkers gilt nicht allein von den Lehrern. Wie viele Orts-Inspektionen müßten eingerichtet werden, wenn alle beschränkten und gewissenlosen Beamten in nächster Nachbarschaft überwacht werden sollten!

Der eifrige und gewissenhafte Lehrer braucht keine Orts-Schulinspektion, und dem trägen, gewissenlosen hilft sie nichts. Ich habe noch keinen fahrlässigen Lehrer durch die Orts-Schulinspektion gebessert, wohl aber manches treuen Lehrers Berufsfreudigkeit dadurch getrübt gesehen. Bei dem eifrigen und gewissenhaften Lehrer ist weder ein Wächter noch ein Richter nötig, da er selbst die schärfste Macht über sich übt und der strengste Richter seines Thuns ist. Selbst kurze Irrfahrten lösen sich bei ernstem Streben in schönes Finden auf. „Es irrt der Mensch, so lang er strebt," aber „ein guter Mensch in seinem dunkeln Drange ist sich des rechten Weges wohl bewußt."

Wer in strenger Selbstprüfung den eigenen Irrtum an das Kreuz schlägt, der bedarf keines Zausens mehr am Ohre. „So wir uns selbst richten, so werden wir nicht gerichtet." Wenn der innere Drang freiwillig sein Bestes giebt, dann können äußere Reiz- und Lenkmittel nichts mehr helfen, wohl aber bitter kränken und die alte Fabel von dem Bauern erneuern, der den Marsyas noch schinden wollte, nachdem seine Haut bereits von Apollo abgestreift war.

Gerade zwischen den eifrigsten Orts-Schulinspektoren und Lehrern treten am häufigsten Meinungsverschiedenheiten und Entzweiungen zutage. Der Zwiespalt zwischen dem Gesetz des Buchstaben und dem Gesetz des Geistes wird durch grundsätzliche Verschiedenheit in der Auffassung der Schulaufgabe, durch die Nähe und die persönlichen Berührungen eher verschärft als gemildert.

Noch eine andere Gefahr liegt nahe. Der Lehrer ist fügsam, willig und folgsam, er ehrt den Vorgesetzten und scheut den Unfrieden; er wagt oder will nicht den Meinungen und Neigungen seines Vorgesetzten entgegen treten und läßt sich lieber gegen bessere berufliche Einsicht auf verkehrte methodische Wege drängen. Dem Lehrercharakter wie der Schularbeit geschieht mit solcher Aufsichtsübung ein recht übler Dienst.

Am besten finden sich noch die lässigen und charakterlosen Lehrer, die es ja auch giebt und um derentwillen man die Orts-Schulaufsicht für

so nötig hält, mit dem Orts-Schulinspektor ab. Sie haben weder Grundsätze, noch Berufsehre zu opfern und suchen sich um jeden Preis — nur nicht um den der Pflichttreue! — gut mit ihrem Orts-Schulinspektor zu stellen. Wer keine Grundsätze aufzugeben und keine Ehre zu verlieren hat, dem fällt Nachgeben bis zur Drangabe der Manneswürde nicht schwer. Wer dem Götzen der Trägheit und des Vergnügens bereits die Pflicht geopfert hat, der wirft die Selbstachtung leicht hinterher. Solchen Menschen wird die Fahrlässigkeit, das Schmiegen und Biegen und dann die Abbitte, und sei's mit Thränen, nicht schwer. Was will nun der Inspektor machen? Gerade das Nahewohnen und Nahestehen mit seinen persönlichen Rücksichten windet dem Vorgesetzten das Schwert aus der Hand und befürwortet eine Verzeihung und Vertuschelung der Gewissenlosigkeiten. „Er wird sich ja bessern; hat er's doch versprochen!" denkt der gutherzige Vorgesetzte. Und wenn nach wenigen Wochen das alte Lied in bekannter Melodie von vorn gesungen wird, so begehrt er wohl auf, wäscht dem Sünder den Kopf, kann sich aber zu harten, scharfen Maßregeln nicht entschließen. So wiederholen sich die alten Sünden, die alten Bitten und Thränen um Erbarmen und Nachsicht, die alten Besserungsgelübde und das alte Verzeihen wer weiß wie vielmal. Das Erbarmen ist in den meisten Fällen stärker als die Gerechtigkeit, und der Orts-Schulinspektor steht dem Lehrer näher als der Schule; er läßt lieber die Schule leiden, als daß er den Lehrer ins Unglück stürzt. Bei nahestehenden Menschen ist's eben am schwersten, Richter zu sein.

Also auch nach dieser Richtung ist der Schule mit dem Orts-Schulaufseher wenig gedient. Die freundliche Rücksicht auf die Person trübt die eigentliche Aufgabe des Amtes. Wo das Gewissen aufgehört hat, der Pulsschlag der Arbeit zu sein, da ist Schonung Schwäche und Mitschuld. Die Sache darf niemals der Person geopfert werden. Eine Aufsicht, der nicht das Gedeihen der Schularbeit als höchste Rücksicht gilt, verdient diesen Namen nicht. —

Ist nun die gegenwärtige örtliche Fachaufsicht auf der Wage der Geschichte und der Vernunft gewogen und zu leicht befunden,*) so fragt sich's, welche bessere Einrichtung die alte ersetzen kann.

---

*) Sehr scharf ins Gericht mit der herkömmlichen Schulaufsichtsordnung geht der bekannte kirchlich und konservativ gesinnte Rektor W. Dörpfeld in der hochbedeutsamen Schrift „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung." Barmen, Wiemann. Er führt sieben höhere schulregimentliche Gründe an, welche die örtliche technische Schulaufsicht widerraten:

1. Die Schulverwaltung besitzt nicht die nötige Fühlung mit dem Lehrerstande und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluß auf denselben.

2. Die Lehrer sind vielfach der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden.

3. Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen.

4. Durch die hergebrachte Aufsichtsordnung erleidet das Schulamt eine schwere Erniedrigung.

5. Der Lehrerstand erleidet dadurch noch eine besondere Zurücksetzung (daß nämlich bei der Berufung der Schulinspektoren keinerlei Auslese stattfindet und

Darüber noch einige Andeutungen!

Einem Orts-Schulvorstande liegt die örtliche Schulpflege ob. Er hat alle äußeren Bedingungen zu schaffen und zu überwachen, die eine regelmäßige und gedeihliche Schularbeit ermöglichen und sichern. Er setzt sich zusammen aus den natürlichen Vertretern der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde, der Schularbeit und der Familie, also aus dem Geistlichen, dem Ortsvorsteher, bzw. dem Patron, dem ersten oder einzigen Lehrer und einigen Familienvätern. Letztere werden von den Familienvätern gewählt, erstere drei sind geborene Mitglieder. Dem Lehrer gebührt im Schulvorstande Sitz und Stimme — nur nicht in seinen persönlichen Angelegenheiten —, denn er vertritt das wichtigste, die Schularbeit, und ist in der Regel mit allen einschlägigen Verhältnissen vertraut. Den Vorsitzenden ernennt die Regierung; es wird in der Regel der Geistliche sein. Ihm gebührt als Schulpfleger die erste Stelle im Vorstande. Der Geschäftskreis der örtlichen Schulpflege ist oben S. 6 bereits angedeutet. Es wird sich empfehlen, die einzelnen Geschäfte nach Neigung und Befähigung an die einzelnen Mitglieder zu verteilen, doch immer so, daß dem Gesamtvorstande die Zielangabe, Leitung, Verantwortung und Beschlußfassung verbleibt. Geschäfte, wie kürzere Urlaubserteilung an den Lehrer, längere Beurlaubung von Schulkindern u. a., die zweckmäßig nur von einer Person zu erledigen sind, wird am geeignetsten der Vorsitzende übernehmen, während die Berichtabfassung über Sitzungsverhandlungen am besten der Lehrer besorgt. Zwar haben alle Schulverbände schon örtliche Schulvorstände, aber deren Wirksamkeit und Bedeutung ist leider bis jetzt meist eine geringe gewesen. Woran liegt das? Der Orts-Schulinspektor hat die meisten Dinge kurzer Hand erledigt, und der Ortsvorstand hat häufig die Hand auf den Gemeindesäckel gelegt, wenn der Schulvorstand Geld zur Ausführung seiner Beschlüsse beanspruchte. Sollen die Schulvorstände eine geregelte und ersprießliche Thätigkeit entfalten, so müssen bestimmte Sitzungen angeordnet, die Verhandlungsberichte vom Kreis-Schulinspektor eingesehen, die Geschäfte zweckmäßig verteilt und die erforderlichen Geldmittel — aus einer besonderen Schulkasse — unweigerlich bewilligt werden. Eine Behörde ohne ausführende Gewalt und ohne Geld ist immer eine ohnmächtige, die an dem Gefühl ihrer eigenen Schwäche

---

dadurch offen vor aller Welt kundgemacht wird, wie niedriger Art das Volksschulhandwerk sein müsse, da jeder Gebildete es ohne Mühe so nebenbei lerne).

6. Durch die hergebrachte Orts-Schulinspektion wird das Recht des Lehrerstandes zum Aufrücken in höhere Stellen eingeschränkt.

7. In ihren Folgenwirkungen schädigt die herkömmliche Aufsichtsordnung nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben im Lehrerstande (indem sie das Weiterstreben lähmt, die Entwickelung eines Standesgeistes und einer Standesehre verhindert, Schule und Lehrerstand in das politische Parteigetriebe zieht und einen bösartigen, das kirchliche und sittliche Leben schädigenden Gegensatz zwischen Pfarramt und Schulamt bringt).

Die Begründung wolle man in der angegebenen Schrift, die wohl in keiner Lehrerbibliothek fehlt, nachlesen.

hinsieht. Ganz auszuscheiden aus dem Rechts- und Pflichtenkreise des Orts-Schulvorstandes ist die technische Leitung und Beaufsichtigung des Unterrichtsbetriebes. Das kann nur Sache von Fachleuten sein. Sie wäre etwa so einzurichten:

In mehrklassigen Schulen wird die Leitung und Überwachung der Schularbeit einem Hauptlehrer*) oder Rektor übertragen. In einklassigen Schulen — mit der schwierigsten Arbeitsaufgabe — sind nur bewährte Lehrer anzustellen und gleich den Hauptlehrern höher zu besolden. Die Leitung und Überwachung des religiösen Unterrichts steht den Geistlichen der betreffenden Kirchengemeinden zu. Alle übrigen Pflichten der fachmännischen Leitung und Arbeitsüberwachung sind in die Kreis-Schulverwaltungsstelle zu verweisen!

So wären wir bei der Kreis-Schulaufsicht.

Amt und Titel der Kreis-Schulinspektoren ist schon alt in preußischen und andern deutschen Landen. Bereits im vorigen Jahrhundert waren die katholischen Dechanten oder Erzpriester und evangelischen Superintendenten bezw. Pfarrer in ihren kirchlichen Kreisen auch Aufseher, oder wie es am Rheine besser hieß: Pfleger des Schulwesens. Sie sollten das Schulwesen und die Schulen einrichten, die Lehrer für ihr Amt vorbereiten und prüfen, über Arbeit und Wandel der Lehrer die Aufsicht führen, ihre Fortbildung in Konferenzen anregen, die Schulvorstände beaufsichtigen, die Schulkassen nachsehen und alle 3—4 Jahre eine Schulvisitation abhalten.

Diese Einrichtung war damals natürlich und zeitgemäß, als die Schule ein untrennbares Besitzstück der Kirche, der Lehrer hauptsächlich niederer Kirchendiener, das Schulehalten winterliche Nebenbeschäftigung, die Schulordnung ein wesentlicher Teil der Kirchenordnung, die Schularbeit hauptsächlich kirchliche Vorbereitung und die Schulaufsicht — im Kirchspiel wie im Kirchenkreise — nur eine Seite der kirchlichen Aufsichtspflicht war.

Aber die Kultur- und damit die Schulentwickelung schritt rasch fort unter den Forderungen der Zeit, der Pflege des Staates und der hingebenden Sorgfalt edler Menschenfreunde. Von Jahrzehnt zu Jahrzehnt stiegen die Anforderungen an die Schule, ihre Leistungen, den Bildungsgrad und die gesellschaftliche Stellung der Lehrer; nur die nebenamtliche Beaufsichtigungsweise durch Kirchenbeamte blieb in der Orts- wie Kreisstelle dieselbe.

Immer häufiger und dringender wurde die Frage erwogen: Kann ein Geistlicher selbst beim besten Willen ohne pädagogische Fachbildung und im Nebenamte eine förderliche Schulaufsicht in kleineren oder größeren Schulkreisen üben? Kann man von ihm a) eine Sach- und Fachkenntnis erwarten, die ihn zu einem zutreffenden Urteil über die Schularbeit und im Fall des Bedürfnisses zur Mithilfe und Unterstützung des Lehrers

*) Vgl. Haupt- und Klassenlehrer. Eine Denkschrift, Sr. Excellenz Herrn Staats-Minister Dr. v. Goßler unterthänigst überreicht von (1005) Klassenlehrern des Regierungs-Bezirks Düsseldorf. 2. Aufl. Wittenberg, R. Herrosé.

befähigt, b) ein reines, ungeteiltes Interesse für die Aufgaben, die Arbeit und die Arbeiter der Schule und c) ausreichende Zeit und Kraft, um den zahlreichen Pflichten des Nebenamtes nicht nur nach dem Buchstaben, sondern nach dem Geiste seiner Dienstvorschrift zu genügen?

Was oben gegen die technische Orts-Schulaufsicht geltend gemacht worden ist, das sprach noch nachdrücklicher gegen die nebenamtliche Kreis-Schulaufsicht. Wie kann ein vollbeschäftigter Geistlicher, der als Ephorus einen Kirchenkreis zu verwalten hat, auch noch einige zwanzig Schulen mit 40—50 Lehrern hingebend und erfolgreich leiten und beaufsichtigen? Eins der Ämter muß leiden, in der Regel das Nebenamt in der Schule! Bei diesem Stande der Dinge konnte sich's ereignen, daß ich während einer dreizehnjährigen Lehrerwirksamkeit nur einmal den Besuch des Kreis-Schulinspektors auf zwei Stunden erlebt habe!

Hören wir noch einmal, was der hochverdiente Prov. Schulrat Dr. Landfermann vor 40 Jahren in dieser Frage urteilte!

—„Der Staat wird auf der so lange betretenen Bahn energisch bis zu ihrem vollen Ziele fortschreiten müssen, d. h. zu immer entsprechenderer Bildung der Lehrer, einer Besoldung und gesellschaftlichen Stellung derselben, die ihrer Bildung und der Bedeutung ihrer Arbeit entspricht, und zur Hinstellung sachverständiger und ungeteilt dem Schulwesen lebender Aufsichtsbehörden.

„Bisher hat man mit sehr mißlicher Einseitigkeit vorzugsweise nur eine höhere Bildung der Lehrer erstrebt und dadurch einen wohlberechtigten Anspruch auf entsprechende Stellung im Leben und entsprechende Aufsichtsbehörden in ihnen erweckt, welcher zur Zeit noch, so viel ich sehe, im ganzen unbefriedigt geblieben ist. Auf diese Weise mußte der Lehrerstand unzufrieden werden, und ist es auch geworden, wo nicht Stumpfsinn und Mangel an Bildung oder ausnahmsweise ein in der Regel nicht zu erwartender Grad von Entsagung und Demut einzelne davor bewahrt haben. Das Emancipationsgeschrei und die Verbesserungswünsche unserer Lehrer sind insoweit meines Erachtens vollkommen berechtigt und begründet, als sie ein Verlangen nach angemessener Lebensstellung und sachverständiger Leitung des Schulwesens ausdrücken; und es dürfte von großer Wichtigkeit sein, daß unter den dummdreisten Übertreibungen und sonstigen Verkehrtheiten, welche sich reichlich an dieses Verlangen gehängt haben, die tiefe Wahrheit und Berechtigung desselben nicht verkannt werde.

„Die nächste örtliche Aufsichtsbehörde der Lehrer sind verfassungsmäßig Pfarrer, und über diesen die Kreis-Schulinspektoren, d. h. wieder Pfarrer.

„Es fehlt nun meines Erachtens sehr viel, daß auch nur die Mehrzahl unserer Pfarrer genaue Kenntnis und praktische Einsicht in das Volksschulwesen hätte und anderseits mit voller Liebe und Hingebung dasselbe pflegte. Vielmehr ist nur zu oft mit dem Mangel an Einsicht auch Gleichgültigkeit, ja ein hochmütiges und eifersüchtiges Verhalten

gegen die Lehrer verbunden. In neuster Zeit werden zwar die evangelischen Theologen angehalten, durch einen sechswöchentlichen Seminarbesuch Bekanntschaft mit dem Schulwesen zu erwerben. Angenommen, daß dies den erwünschten Erfolg hat, so wird die Beschäftigung mit der Schule immer nur eine Nebensache für die Pfarrer sein können und sein dürfen. Predigt, Katechese, Seelsorge und Fortschritt mit der täglich verwickelter werdenden Theologie, von der amtlichen Schreiberei gar nicht zu reden, reichen aber völlig hin, die Geisteskraft eines Mannes vollständig zu beschäftigen; im besten Falle, namentlich dann, wenn der Pfarrer ein eifriger Pfarrer ist, bleiben nur Nebenstunden für die Schulpflege. Hingebung für dieselbe ist nicht zu erwarten; von dieser dürfte aber die Einsicht bedingt sein, welche mit der steigenden Bildung der Lehrer Schritt halten könnte. Aufsicht aber ohne Einsicht, ohne genaue, fortschreitende praktische Einsicht, ist ein Scheinwesen, dem keine menschliche Macht Wahrheit und Wirksamkeit geben kann. Nach meiner Überzeugung sind zwar unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Pfarrer die besten Schulaufseher, die man haben kann, aber durchschnittlich nicht die rechten und guten, vielmehr wird und muß einmal die Zeit kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht.

„Dies werden manche Pfarrer, welche in sehr unevangelischer Weise sich mit der Kirche verwechseln, eine „Emancipation der Schule von der Kirche“ nennen; es wird aber nur eine Emancipation von den Pfarrern sein, — welche übrigens aus dem bei jeder sich entwickelnden und umfassender werdenden Angelegenheit unabweislich eintretenden Prinzip der Verteilung der Arbeit sich von selbst einmal gestalten wird. Daß es nicht zugleich eine beklagenswerte Emancipation von der Kirche werde, das wird davon abhangen, wie diese wichtige Sache behandelt wird. Thatsächlich sind schon jetzt viele Lehrer durch die falsche Stellung ihrer Pfarrer zu ihnen diesen bei äußerlicher Unterordnung innerlich ganz entfremdet und mit den Pfarrern leider auch der Kirche. —

„Neben den Pfarrern sind hauptsächlich die Bürgermeister und Landräte bei der nächsten Aufsicht über die Volksschule beteiligt. Viele derselben beweisen ohne Zweifel warmen oder wenigstens dienstlichen Eifer für die Schule: möchten nur alle dieser Kategorie auch bescheiden genug sein, keinen Einfluß auf die Schule in solchen innern Angelegenheiten ausüben zu wollen, von denen sie nichts verstehen. Viele dagegen betrachten unverkennbar die Schule nur als eine Quelle lästiger Vermehrung der Schreiberei und lästiger Angriffe auf das Gemeindevermögen.“

Bei dem langen und erbitterten Kampfe zwischen den Vertretern der nebenamtlichen geistlichen und der hauptamtlichen fachmännischen Kreis-Schulaufsicht vollzog sich die Verwandlung der erstern in die letztere nur langsam, zuerst in kleineren deutschen Staaten und größeren Städten. Allen voran in der Umgestaltung des Schulwesens nach den Grundsätzen der neuern Pädagogik — also Aufhebung der technischen

Orts-Schulaufsicht und Anstellung fachmännischer Kreis-Schulinspektoren — ging das Herzogtum Koburg-Gotha durch sein Volksschulgesetz vom 1. Juli 1863 (Vergl. Schulrat B. Schreiber, Volksschulgesetz für das Herzogtum Gotha mit nachträglichen Zusatzgesetzen u. s. w. Gotha bei Engelhard-Reyher). In kurzen Zeitabständen folgten die Großherzogtümer Baden, Hessen und Weimar, das Königreich Sachsen, das Herzogtum Meiningen u. a. Auch das Königreich Bayern hat fachmännische Kreis-Schulinspektoren als technische Beamte der Kreis-Regierung, dabei aber noch die Orts- und Distrikts-Schulaufsicht als Nebenamt der Geistlichen im staatlichen Auftrage.

In Preußen ging der Unterrichtsminister Dr. Falk nach Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872 an die Anstellung ständiger, fachmännischer Kreis-Schulinspektoren. Ihre Zahl ist nach und nach, einschließlich der fachmännischen Stadtschulräte, auf etwa 250 gestiegen. Sie sind besonders in den Grenz-Provinzen Ost- und Westpreußen, Posen, Schlesien, Schleswig-Holstein, Westfalen und der Rheinprovinz und zwar in national und konfessionell gemischten Bezirken angestellt, weil hier die Schule eine besondere Kulturaufgabe zu erfüllen hat. Weit über die Hälfte aller Kreise des Staates hat noch geistliche Kreis-Schulinspektoren, die nebenamtlich das wichtige, allerdings jederzeit widerrufliche Amt verwalten.

Die Anstellung der ständigen Kreis-Schulinspektoren erfolgt in der Ministerialinstanz, meist auf Vorschläge der Bezirksregierungen. Der Staat wählt die Kreis-Schulinspektoren aus den Reihen der Gymnasial-, Realgymnasial-, und Seminar-Lehrer, der Rektoren und Geistlichen. „Wir nehmen die brauchbaren Kräfte, wo wir sie finden!“ erwiderte der Regierungsvertreter im Abgeordnetenhause, als ein Redner die akademische Bildung für die Kreis-Schulinspektoren als unerläßliche Bedingung forderte. „Nichtakademische Kreis-Schulinspektoren über akademisch gebildete Orts-Schulinspektoren setzen, sei verletzend für letztere,“ wurde dabei behauptet. Diesem Gefühl ist mehrfach von Orts-Schulinspektoren in Beschwerden Ausdruck gegeben worden; ja eine Anzahl Geistlicher in Westpreußen hat aus diesem Grunde die Orts-Schulinspektion niedergelegt.

Man versteht nicht, wie sich das mit dem Schriftworte reimt: „Lasset uns nicht eitler Ehre geizig sein!“ Wenn sich's um Förderung einer guten Sache handelt, sollte man sich doch nicht durch kleinliche Ehren- und Rangfragen erregen und verbittern. Vorgesetzte mit Disziplinarrechten sind die Kreis-Schulinspektoren nicht über die Orts-Schulinspektoren. Und sollte das wirklich eine Ehrenminderung sein, wenn jemand mit höherer Bildung in einem Nebenamte Winke und Weisungen von einem kundigen Fachmanne annimmt und befolgt? Die Zahl der nichtakademischen Kreis-Schulinspektoren ist nicht allzu groß. Erfolgt die Berufung eines solchen, so hat er sich gewiß durch tüchtige allgemeine Bildung, die ja auch außerhalb der Hochschule auf dem Königswege des Fleißes zu erwerben ist, durch hervorragende Leistungen im Lehramte, durch Mittelschul- und Rektoratsprüfung und durch erfolg-

sind zu wählen, um Auge und Herz zu erfreuen und die Heimatskunde zu bereichern.

Als feststehende Konferenzordnung empfiehlt sich folgende: 1. Lehrprobe (im Sommer). 2. Verlesung des Verhandlungs-Berichts der vorigen Konferenz. 3. Methodische Besprechung der Lehrprobe. 4. Mitteilung und Besprechung amtlicher Anordnungen. 5. Fragen, Klagen und Anträge aus der Mitte der Konferenzgenossen. 6. Vorträge und Besprechungen auf Grund von Leitsätzen.

Die Vorlesung langer Abhandlungen sollte unterlassen, das freie Wort und der unmittelbare Gedankenaustausch immer mehr in den Vordergrund gerückt werden. Die Konferenzen sollten ihre Teilnehmer immer mehr im Gebrauch des freien Wortes schulen. Jeder muß für jede Konferenz thätig sein, und wäre es noch so wenig, jeder muß eine Aufgabe lösen, und wäre sie noch so klein; keiner darf sich in den dunkeln Traumwinkel drücken. Die Konferenzen dürfen nicht das Bild von Redeüberschwemmungen durch einige Wortführer und von schläfrigem Hinduseln halbteilnahmloser Zuhörer, sondern von rühriger, allseitiger Teilnahme und Thätigkeit bieten. So kann beispielsweise jedes Konferenzglied, womöglich in freier Rede, zum besten geben: eine methodisch zugerüstete Lehrprobe, eine Schwierigkeit und deren Überwindung, eine Lesefrucht, ein Urteil über ein gelesenes Bibliotheksbuch, eine pädagogische Erfahrung, ein drolliges oder ernstes Erlebnis, die Lebensbeschreibung eines Schulmannes, Besuch in einer andern Schule, Bericht über den Gebrauch eines neuen Lehrmittels, Zusammenstellung pädagogischer Aussprüche aus unsern Dichterwerken, Beleuchtung dichterischer Aussprüche aus der eigenen Erfahrung u. s. w. Mit vierstimmigem Männergesange beginne und ende die Konferenz. Solche Konferenzen werden allen lieb; alle freuen sich auf die Tage der Vereinigung; alle nehmen für ihr Leben Sonnenschein, für ihr Streben Anregung und für ihre Schularbeit fruchtbare Winke mit heim.

5. Anregung der geistigen Bewegung. Die gesamte Thätigkeit des Kreis-Schulinspektors soll die Schularbeit leicht, freudig und ersprießlich gestalten, die wirtschaftlichen und geistigen Interessen des Lehrerstandes zur Geltung bringen und die nationale, religiös-sittliche und volkswirtschaftlich praktische Erziehung des Volkes fördern helfen. Das alles ist nur möglich, wenn es ihm gelingt, die Geister in die rechte Bewegung zu setzen. Entwickelung und Fortschritt ist nur da, wo Leben und Streben herrscht. Leben und Streben aber ist geistige Bewegung nach höheren Entwickelungszielen hin. In der geistigen Bewegung und Rührsamkeit des Lehrerstandes liegt die Bürgschaft für den Arbeitserfolg und für die Hebung seiner geistigen, gesellschaftlichen und gehaltlichen Stellung. Alle Strahlen der Thätigkeit des Kreis-Schulinspektors müssen nach diesem Mittelpunkte laufen. Außer den schon angeführten sind noch folgende Bewegkräfte für die geistige Mobilmachung anzuführen: Es ist eine Kreis-Lehrerbibliothek anzuschaffen, in Teilbibliotheken in den einzelnen Konferenzorten unterzubringen und daselbst von je einem Lehrer

zu verwalten. Der Kreis-Schulinspektor führt das Hauptverzeichnis, jeder Bücherverwalter sein Teilverzeichnis und ein Leseregister. Von Zeit zu Zeit hat eine Musterung der Bücherei und der Verzeichnisse einzutreten. Bei Neuanschaffungen muß den Wünschen der Einzelnen möglichst Rechnung getragen werden. An fleißigen Gebrauch der Bücher muß öfter erinnert werden, besonders auf den Konferenzen, die zum Bücherwechsel besonders geeignet sind. Der Schreiber dieser Abhandlung hat in seiner dreizehnjährigen Wirksamkeit als Kreis-Schulinspektor eine Kreis-Lehrerbibliothek von 1200 Bänden geschaffen. Die Mitglieder haben jährlich nur eine Mark Beitrag zu zahlen gehabt.

Ferner sind kleinere pädagogische Lesezirkel einzurichten und dem Umlauf der Fachzeitschriften Achtsamkeit und Ordnungswinke zu widmen. Der Kreis-Schulinspektor hat geeignete Blätter mit gesunder Nahrung zu empfehlen, sich aber jedes Drucks und Zwangs zu enthalten. Man darf Männer nicht wie unmündige Kinder behandeln. Lesen muß aber jeder Lehrer ein Fachblatt, wenn er nicht als abgetrenntes Glied des Gesamtkörpers erscheinen will. Jeder Einzelne muß wissen, was in seinem Fach geleistet wird, welche Gedanken und Strömungen die Gesamtheit bewegen. Nur so hat er teil am Leben und Streben der Gesamtheit und empfängt von dort Saft- und Kraftzufluß. Die Mittel dazu sind heutzutage Bücher, Fachzeitschriften und Zusammenkünfte.

Die jüngeren Lehrer müssen bis zu ihrer festen Anstellung, die in der Regel nach dreijähriger befriedigender Amtswirksamkeit und der Ablegung der zweiten Prüfung erfolgt, alle zwei bis drei Monate dem Kreis-Schulinspektor eine größere schriftliche Abhandlung aus den verschiedenen Gebieten der Pädagogik, aus der Litteratur oder einzelnen Fachwissenschaften abliefern. Der Kreis-Schulinspektor liest die Arbeiten durch und giebt den jungen Männern mündlich oder schriftlich sein Urteil darüber, bzw. die erforderlichen Winke zum Bessermachen. Außerdem haben sie fast auf allen Konferenzen einige Aufgaben zu lösen, wie sie bei der zweiten Prüfung gestellt zu werden pflegen. Mit Seminar und Präparande unterhält der Kreis-Schulinspektor innigen Verkehr, um die Arbeit dort in demselben Geiste an seinen Lehrern fortzusetzen. Den Prüfungen pflegt er aus demselben Grunde alljährlich beizuwohnen. Will er nicht selbst zum löcherigen Brunnen werden, muß er durch Studium, lebendigen Verkehr mit bedeutenden Berufsgenossen, Besuch anderer Schulen u. dgl. den Quell der Kraft in sich frisch sprudelnd erhalten. Daß alle diese Arbeiten eine volle Menschenkraft, eine genaue Sach- und Fachkenntnis und ein Lebensinteresse an der Schule und dem Lehrerstande erheischen, daß diese Aufgaben nicht mit einem Zipfel des Herzens und einigen Brosamen von Zeit und Kraft, wie sie ein Nebenamt nur bieten kann, zu lösen sind, wer wollte das leugnen! Wie oft hat der [illegible] dieser Zeilen das beschämende, niederbeugende Gefühl, daß ni[illegible] und nicht immer das Rechte geschieht! Und doch ist er [illegible] Jahres auf Reisen, früh und spät am Werke mit dem [illegible] Feder, mit dem Geiste und dem Herzen! Wie leicht [illegible]

sind zu wählen, um Auge und Herz zu erfreuen und die **Heimatskunde** zu bereichern.

Als feststehende Konferenzordnung empfiehlt sich folgende: 1. Lehrprobe (im Sommer). 2. Verlesung des Verhandlungs-Berichts der vorigen Konferenz. 3. Methodische Besprechung der Lehrprobe. 4. Mitteilung und Besprechung amtlicher Anordnungen. 5. Fragen, Klagen und Anträge aus der Mitte der Konferenzgenossen. 6. Vorträge und Besprechungen auf Grund von Leitsätzen.

Die Vorlesung langer Abhandlungen sollte unterlassen, das freie Wort und der unmittelbare Gedankenaustausch immer mehr in den Vordergrund gerückt werden. Die Konferenzen sollten ihre Teilnehmer immer mehr im Gebrauch des freien Wortes schulen. Jeder muß für jede Konferenz thätig sein, und wäre es noch so wenig, jeder muß eine Aufgabe lösen, und wäre sie noch so klein; keiner darf sich in den dunkeln Traumwinkel drücken. Die Konferenzen dürfen nicht das Bild von Redeüberschwemmungen durch einige Wortführer und von schläfrigem Hinduseln halbteilnahmloser Zuhörer, sondern von rühriger, allseitiger Teilnahme und Thätigkeit bieten. So kann beispielsweise jedes Konferenzglied, womöglich in freier Rede, zum besten geben: eine methodisch zugerüstete Lehrprobe, eine Schwierigkeit und deren Überwindung, eine Lesefrucht, ein Urteil über ein gelesenes Bibliotheksbuch, eine pädagogische Erfahrung, ein drolliges oder ernstes Erlebnis, die Lebensbeschreibung eines Schulmannes, Besuch in einer andern Schule, Bericht über den Gebrauch eines neuen Lehrmittels, Zusammenstellung pädagogischer Aussprüche aus unsern Dichterwerken, Beleuchtung dichterischer Aussprüche aus der eigenen Erfahrung u. s. w. Mit vierstimmigem Männergesange beginne und ende die Konferenz. Solche Konferenzen werden allen lieb; alle freuen sich auf die Tage der Vereinigung; alle nehmen für ihr Leben Sonnenschein, für ihr Streben Anregung und für ihre Schularbeit fruchtbare Winke mit heim.

5. Anregung der geistigen Bewegung. Die gesamte Thätigkeit des Kreis-Schulinspektors soll die Schularbeit leicht, freudig und ersprießlich gestalten, die wirtschaftlichen und geistigen Interessen des Lehrerstandes zur Geltung bringen und die nationale, religiös-sittliche und volkswirtschaftlich praktische Erziehung des Volkes fördern helfen. Das alles ist nur möglich, wenn es ihm gelingt, die Geister in die rechte Bewegung zu setzen. Entwickelung und Fortschritt ist nur da, wo Leben und Streben herrscht. Leben und Streben aber ist geistige Bewegung nach höheren Entwickelungszielen hin. In der geistigen Bewegung und Rührsamkeit des Lehrerstandes liegt die Bürgschaft für den Arbeitserfolg und für die Hebung seiner geistigen, gesellschaftlichen und gehaltlichen Stellung. Alle Strahlen der Thätigkeit des Kreis-Schulinspektors müssen nach diesem Mittelpunkte laufen. Außer den schon angeführten sind noch folgende Bewegkräfte für die geistige Mobilmachung anzuführen: Es ist eine Kreis-Lehrerbibliothek anzuschaffen, in Teilbibliotheken in den einzelnen Konferenzorten unterzubringen und daselbst von je einem Lehrer

zu verwalten. Der Kreis-Schulinspektor führt das Hauptverzeichnis, jeder Bücherverwalter sein Teilverzeichnis und ein Leseregister. Von Zeit zu Zeit hat eine Musterung der Bücherei und der Verzeichnisse einzutreten. Bei Neuanschaffungen muß den Wünschen der Einzelnen möglichst Rechnung getragen werden. An fleißigen Gebrauch der Bücher muß öfter erinnert werden, besonders auf den Konferenzen, die zum Bücherwechsel besonders geeignet sind. Der Schreiber dieser Abhandlung hat in seiner dreizehnjährigen Wirksamkeit als Kreis-Schulinspektor eine Kreis-Lehrerbibliothek von 1200 Bänden geschaffen. Die Mitglieder haben jährlich nur eine Mark Beitrag zu zahlen gehabt.

Ferner sind kleinere pädagogische Lesezirkel einzurichten und dem Umlauf der Fachzeitschriften Achtsamkeit und Ordnungswinke zu widmen. Der Kreis-Schulinspektor hat geeignete Blätter mit gesunder Nahrung zu empfehlen, sich aber jedes Drucks und Zwangs zu enthalten. Man darf Männer nicht wie unmündige Kinder behandeln. Lesen muß aber jeder Lehrer ein Fachblatt, wenn er nicht als abgetrenntes Glied des Gesamtkörpers erscheinen will. Jeder Einzelne muß wissen, was in seinem Fach geleistet wird, welche Gedanken und Strömungen die Gesamtheit bewegen. Nur so hat er teil am Leben und Streben der Gesamtheit und empfängt von dort Saft- und Kraftzufluß. Die Mittel dazu sind heutzutage Bücher, Fachzeitschriften und Zusammenkünfte.

Die jüngeren Lehrer müssen bis zu ihrer festen Anstellung, die in der Regel nach dreijähriger befriedigender Amtswirksamkeit und der Ablegung der zweiten Prüfung erfolgt, alle zwei bis drei Monate dem Kreis-Schulinspektor eine größere schriftliche Abhandlung aus den verschiedenen Gebieten der Pädagogik, aus der Litteratur oder einzelnen Fachwissenschaften abliefern. Der Kreis-Schulinspektor liest die Arbeiten durch und giebt den jungen Männern mündlich oder schriftlich sein Urteil darüber, bzw. die erforderlichen Winke zum Bessermachen. Außerdem haben sie fast auf allen Konferenzen einige Aufgaben zu lösen, wie sie bei der zweiten Prüfung gestellt zu werden pflegen. Mit Seminar und Präparande unterhält der Kreis-Schulinspektor innigen Verkehr, um die Arbeit dort in demselben Geiste an seinen Lehrern fortzusetzen. Den Prüfungen pflegt er aus demselben Grunde alljährlich beizuwohnen. Will er nicht selbst zum löcherigen Brunnen werden, muß er durch Studium, lebendigen Verkehr mit bedeutenden Berufsgenossen, Besuch anderer Schulen u. dgl. den Quell der Kraft in sich frisch sprudelnd erhalten. Daß alle diese Arbeiten eine volle Menschenkraft, eine genaue Sach- und Fachkenntnis und ein Lebensinteresse an der Schule und dem Lehrerstande erheischen, daß diese Aufgaben nicht mit einem Zipfel des Herzens und einigen Brosamen von Zeit und Kraft, wie sie ein Nebenamt nur bieten kann, zu lösen sind, wer wollte das leugnen! Wie oft hat der Schreiber dieser Zeilen das beschämende, niederbeugende Gefühl, daß nicht genug und nicht immer das Rechte geschieht! Und doch ist er 150 Tage des Jahres auf Reisen, früh und spät am Werke mit dem Worte und der Feder, mit dem Geiste und dem Herzen! Wie leicht finden sich doch

manche mit Pflichten oder der Gebärde der Pflichterfüllung ab! Das Gewissen kann doch nicht schweigen, wenn höchstens dem Buchstaben der Dienstvorschrift genügt ist!

Ich bin zu Ende mit dem Arbeitsbilde eines Kreis-Schulinspektors. Wer sich mit seiner Kraft und Zeit in diesem Rahmen bewegt, der wird zwar nicht selbstgefällig finden, wie er's so herrlich weit gebracht, wird nicht stolz auf seine Arbeitserfolge sein und die Organisation des Schulwesens in seinem Kreise für abgeschlossen und mustergültig halten, aber er wird in der wachsenden Freudigkeit, Tüchtigkeit, Arbeitseinhelligkeit und dem steigenden Arbeitserfolge das beste Zeugnis dafür haben, daß der eingeschlagene Weg der richtige ist.

Leider besteht oft zwischen Vorgesetzten und Untergebenen ein geheimer oder offenkundiger Gegensatz. Das „du sollst!“ auf der einen und „ich muß!“ auf der andern Seite giebt eine Freundschaft wie zwischen Hammer und Amboß. Reibungen aber vermindern die Kraft und hemmen den Erfolg. Sie müssen vor allen Dingen vermieden und beseitigt werden, wenn die gemeinsame Arbeit mit dem höchsten Erfolge gekrönt werden soll.

Und es giebt eine Versöhnung der Gegensätze, eine selbstlose Interessengemeinschaft zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, das ist Vertrauen und Liebe! In diese reine Höhe muß das Verhältnis zwischen Schulvorgesetzten und Lehrern mehr und mehr rücken. Dann darf der Vorgesetzte getrost die höchsten Anforderungen an die Ehrenhaftigkeit und Pflichttreue seiner Untergebenen stellen, der Anruf wird nicht ohne Echo bleiben. Wer das Herz überzeugt, der gewinnt die Hände von selbst. Die Liebe ist ein höherer Beweggrund als die Furcht. Der Schulleiter wird wenig leisten und wenig Genüge in seinem Berufe finden, der auf einem künstlichen Machtgerüste über seinen Lehrern thront und nur zuweilen mit Blitz und Donner zwischen sie steigt. Der aber wird eine Segen- und Freudensaat aufsprießen sehen, der selbst stets mit dem Beispiele treuester, hingebendster Pflichterfüllung vorangeht, immer zwischen den Lehrern als den Seinigen steht und ihnen mit Trost, Rat und Hilfe nahe ist, der mit ihnen arbeitet, leidet und sich freut, kurz seine eigenen Lebensinteressen mit denen der Lehrer untrennbar verbunden weiß. Er braucht keine Minderung seines Amtsansehens zu befürchten, im Gegenteil! seine Autorität wird in ein höheres und schöneres Licht rücken. „Nicht ein Richter eurer Arbeit und ein Herr eurer Gewissen, sondern ein Mithelfer eurer Arbeit und eurer Freude will ich sein!“ Möchte das der Wahlspruch eines jeden Kreis-Schulinspektors werden! —

Und nun noch ein paar Worte über das, was der Kreis-Schulaufsicht meines Erachtens noch fehlt. Da wird vorab der Wunsch laut, daß die ständige, fachmännische Kreis-Schulinspektion in etwas beschleunigtem Zeitmaße überall durchgeführt werde, damit eine wünschenswerte und ersprießliche Einheit in die Verhältnisse und die Maßnahmen der Schulaufsicht komme. Es ist nicht gut, Beamte und Verhältnisse derselben Art mit zweierlei Maß messen zu müssen. Für alles Notwendige

muß sich Geld finden, also auch für das Notwendige auf dem Gebiet der Schule. Wie wichtig, ja entscheidend für jeden Erfolg die Führerschaft ist, weiß jeder. Soll die Schularbeit überall in die richtigen Bahnen gelenkt und darin erhalten werden, so müssen kundige Führer mit ausreichender Zeit, Kraft und Liebe an die Spitze gestellt werden.

So lange die Kreis-Schulaufsicht noch nebenamtlich von Geistlichen verwaltet werden muß, empfiehlt sich die Einteilung in kleinere Kreise mit etwa 15—20 Lehrern und die Übertragung des Amtes, — nicht an die bereits schwer mit Arbeiten belasteten Superintendenten, — sondern an schulkundige, arbeitsrüstige, pfarramtlich nicht übermäßig in Anspruch genommene Pfarrer. Bei dieser Teilung der Schulaufsichtsarbeit möchten der nebenamtlichen Verwaltung etwa die gleichen Pflichten wie der hauptamtlichen zugemutet werden können. Mit zweierlei Maßstab der Sorgfalt dürfen doch die Schulen nicht gemessen werden. Nicht wie groß der Verwaltungskreis, sondern wie glücklich die Untergebenen, nicht wie umfänglich die Arbeit, sondern wie förderlich sie sei, darauf kommt es an. Die Königliche Regierung in Erfurt hat für die nebenamtlichen Kreis-Schulinspektionen den Grundsatz der Arbeitsteilung zum Nutzen des Schulwesens durchgeführt, obgleich die kirchliche Oberbehörde eine Trennung der Schulaufsicht vom Ephoralamte wohl ungern sieht.

Noch ein Mißverhältnis sei gleich hier erwähnt. Die Kreis-Schulinspektoren im Nebenamte erhalten von der Staatsregierung für die Verwaltung ihres Ehrenamtes nur eine sehr geringe Entschädigung, dagegen sind sie berechtigt, von den Schulgemeinden Reisekosten und Tagegelder zu fordern. Da giebt's nun häufig Krieg und Kriegsgeschrei in den Gemeinden, wenn sie alljährlich oder doch alle zwei Jahre etwa 15 Mark für die Schulrevision bezahlen sollen, besonders wenn benachbarte Schulgemeinden, die unter einem ständigen Kreis-Schulinspektor stehen, nichts dafür bezahlen. Das Ehrenamt mit seinen Mühen wird also auch noch mit etwas Galle gewürzt. Von der Bezirksregierung ist nun zwar angeordnet, daß diese Prüfungsgebühren alljährlich als feste Ausgaben in den Gemeindehaushaltsplan eingestellt werden, aber gehoben ist damit das Mißverhältnis nicht. Beseitigt würde es nur, wenn die Staatskasse die Reise- und Tagegelder auch für die nebenamtliche Kreis-Schulinspektion gewährte.

Nun noch einige Mängel und Mißstände bei der ständigen Kreis-Schulaufsicht! Vorab mißfällt mir der amtliche Name Kreis-Schulinspektor. Er ist ein Fremdwort und kein schönes. Er erinnert an die unliebsamste Seite des Amtes, gleichsam die polizeiliche, die Überwachung. Aber nicht darin, sondern in der Beratung der Arbeiter mit Wort und Beispiel liegt der Schwerpunkt des Amtes. Es ist weniger ein Wächter- als ein Pflegeramt, weniger kriegerisch abwehrend, als friedlich aufbauend, weniger kalt abschneidend als warmherzig pflanzend und pflegend. Wer sich nur als Inspektor, d. h. im schlimmsten [illegible] als Aufpasser fühlt, der ist um sein Amts- und Arbeitsglück [illegible] beneiden.

Nicht bloß schöner, weil deutsch, sondern vor allem treffender in Bezug auf die Amtsaufgaben ist der badische amtliche Name **Kreis-Schulrat**. Ein Führer und Berater nach jeder Richtung der Schulaufgaben und für alle Schulteilhaber muß der Kreis-Schulaufsichtsbeamte sein, wenn sein Amt beglückend für ihn und segensreich für das Schulwesen sein soll.

Die Verständigung zwischen Kreis-Landrat und Kreis-Schulinspektor ist nicht immer die leichteste und förderlichste. Beide gehen in Schuldingen häufig selbständig und unabhängig ihren Gang und erfahren nicht genug von dem gegenseitigen Thun für die Schule. Viel förderlicher wäre, wie es in den Thüringischen Staaten, in Baden, Hessen u. s. w. der Fall ist, die Einrichtung eines Schulamtes, welches Kreis-Landrat und Kreis-Schulinspektor bilden und zu dem als beratende Mitglieder im Fall des Bedürfnisses der Kreisarzt und der Kreis-Baubeamte herangezogen werden. Alle Schulangelegenheiten werden durch das Schulamt — also gemeinsam — erledigt. Und wenn auch der Landrat mehr die äußeren, der Schulinspektor mehr die inneren Schuldinge bearbeitet, so haben doch beide in allem die engste Fühlung, und nichts kann ohne Wissen und Willen des einen oder des andern geschehen. Sicher ist diese Geschäftsbehandlung einfacher, natürlicher und für das Schulwesen ersprießlicher als ein getrenntes und nur mittelst vieler Schreiberei einheitliches Vorgehen.

Mit der Einrichtung eines einheitlichen Schulamtes hängt eng zusammen eine Geschäfts- und Machterweiterung der Orts-Schulvorstände. Diese örtliche Schulaufsichtsbehörde fristet bislang meist ein kümmerliches Leben und Wirken, weil sie kein Geld zur freien Verfügung und keine ausführende Macht hat. Jeder Schulvorstand müßte alljährlich einen Schulhaushaltsplan aufstellen und die Verwaltung einer eigenen Schulkasse, das Schulamt aber die Pflicht der Prüfung und Überwachung zugewiesen erhalten. Die Ausführung dieser Maßregel wäre in Preußen jetzt besonders leicht, da das Schulentlastungsgesetz vom 14. Juni 1888 den Schulgemeinden reiche Mittel zugewiesen hat.

In der jüngsten Zeit hat die Gesetzgebung dem Kreisausschuß einige nicht unwichtige Rechte und Pflichten in Schulverwaltungsangelegenheiten übertragen, z. B. Feststellung des Geldwertes der Naturaleinkünfte, Heranziehung der Schulunterhaltungspflichtigen zu Schulleistungen, Anordnung von Schulbauten und Aufbringung der Schulbaukosten, Gründung neuer Schulstellen u. s. w. Die technische Schulverwaltung hat indessen in dieser Behörde gar keine Vertretung, kann also auch keinen Einfluß auf die Beschlußfassung in schulförderlicher Weise ausüben. Es wäre dringend wünschenswert, daß bei Behandlung von Schulangelegenheiten der Kreis-Schulinspektor als beratendes Mitglied zu den Sitzungen zugezogen würde, wie das auch in der Dr. Falk'schen „Vorbereitung zu einem Schulgesetze“ (Dr. Schneider und E. v. Bremen, das Volksschulwesen im Preußischen Staate Bd. III, S. 810) ins Auge gefaßt ist.

Über die Schulaufsicht in der Regierungsinstanz kann und will ich nur wenig sagen. Sie umfaßt das gesamte Volksschulwesen des Regierungsbezirks, ist völlig staatlich, behandelt wichtigere Fragen kollegialisch und übt die technische Aufsicht durch fachkundige Mitglieder, die Regierungs-Schulräte, die meist vorher Seminardirektoren oder Kreis-Schulinspektoren gewesen sind. Bei dem großen Arbeitsumfange, besonders auch durch Teilnahme an allerlei Prüfungen, können die beruflichen Aufsichtsreisen des Regierungs-Schulrates nur etwa alle 4—5 Jahre sich auf alle Schulen erstrecken und häufig nur flüchtige Segensspuren in den einzelnen Schulen zurücklassen. Nimmt indessen der Kreis-Schulinspektor an diesen Ober-Revisionen teil und verständigt sich mit seinem Vorgesetzten über leitende Gesichtspunkte und Einzelfragen, so wird dem Schulwesen des Bezirks doch ein dauernder Segen daraus erwachsen.

Für jeden Regierungsbezirk würde sich die Einrichtung eines Schulverordnungsblattes als eines amtlichen Verständigungsmittels — in der Weise des bei der Kreis-Schulaufsicht besprochenen — empfehlen. Gewiß würden die einzelnen Aufsichtsbeamten und Lehrer bessere Fühlung mit einander, die Schularbeit aber größere Einheitlichkeit gewinnen.

Außerdem würde eine jährliche Konferenz des Regierungs-Schulrates mit den Kreis-Schulinspektoren für die einheitliche und ersprießliche Gestaltung des Schulwesens sehr förderlich sein. Bestimmte Grundsätze für die Schulverwaltung und bestimmte Einzelfragen der Verwaltung, des Unterrichts und der Erziehung müßten eingehend beraten und die Mehrheitsbeschlüsse der Königlichen Regierung als Richtlinien für ihre Maßnahmen anheim gegeben werden.

Was nun die höchste Stelle der Unterrichtsverwaltung anlangt, so will ich, ohne näher darauf einzugehen, nur das vielfach geäußerte und eingehend begründete Verlangen vieler Schulmänner nach einem besonderen Unterrichts-Ministerium erwähnen. Der selbständigen Schulaufsicht soll dadurch der Abschluß gegeben werden. —

Ich bin zu Ende. Vielleicht sind meine Ausführungen ein Schlag ins Wasser. Die Gegner kann und die Freunde brauche ich nicht zu überzeugen. Es könnte sich nur um die Unklaren und Unentschiedenen handeln. Aber eine rechte Sache kann nicht genug Sendboten haben, und steter Tropfen höhlt den Stein. Wer nicht den Mut hat, für seine ehrliche Überzeugung immer und immer wieder die Waffen zu ergreifen, der verdient nicht, daß er ihren Sieg erlebt.*)

Noch gärt der Kampf in der Schulfrage, und bis zur vollen Abklärung und bis zum Siege der selbständigen, pädagogisch gestalteten

*) Es ist bedeutsam und erfreulich, daß sich die Stimmen aus den Reihen der Geistlichen mehren, welche die Frage nach einem gesunden und ersprießlichen Verhältnis zwischen Schule und Kirche, Pfarrer und Lehrer im Sinne einer fachmännischen Gestaltung der Schulaufsicht zeitgemäß zu lösen suchen.

In erster Linie muß dabei Pfarrer a. D. Zillessen, der Herausgeber der christlich-konservativen „Deutschen Lehrerzeitung" genannt werden.

Einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Klärung der Ansichten und zur Lösung

Schulaufsicht scheint's noch weit; doch ist der Sieg gewiß. Die Schulfrage ist ein wichtiger Teil der sozialen Bewegung der Jetztzeit; darin liegt ihre Kraft und die Bürgschaft ihres Sieges im Sinne der fortschreitenden Kultur.

Alle Bewegungen unsrer Zeit von den leichten Plänkeleien der Parteien bis zu dem blutigen Ringen der Völker lassen sich nach Gervinus auf einen Grundgedanken zurückführen: „Die Befreiung aller Gedrückten und Leidenden ist der Ruf des Jahrhunderts." In langer Tonleiter läuft dieser Ruf durch alle Stände und Völker. Er bildet das Kennzeichen aller Erscheinungen der neusten Geschichte, der friedlichen Vereine zu genossenschaftlicher Selbsthilfe, der gesetzgeberischen Bemühungen, das Los des „armen Mannes" zu bessern und zu sichern, und der blutigen Nationalkämpfe. Neue Gebilde aber lösen sich nur unter Schmerzen aus dem Zeitenschoße; und Kämpfe sind die Geburtswehen.

Weil die Menschheit immermehr zu einem einheitlichen Kulturganzen erwächst, weil ihre Leiden und Freuden, Gewinne und Verluste, Gedanken und Thaten, Kämpfe und Siege nicht mehr zwischen beschränkten Ufern ebben und fluten, sondern von einem Ende des Erdballs zum andern, darum wird jeder schöpferische Gedanke Volkseigentum, und jede Genossenschaft münzt sein Gold nach ihrem Bedürfnis. So wird ein Gedanke der Vater vieler Thaten und Gestaltungen. Der Sieg eines bedeutenden Gedankens im allgemeinen verheißt auch den Einzelbestrebungen auf dieser Grundlage früher oder später glückliches Gelingen. Ein erwachter Gedanke, der das Geschick der Menschheit bewegt, läßt sich nicht wie ein weinendes Kind wieder in Schlaf wiegen und singen. Nur in der That und in lebendigen Gestaltungen kommt er zur Ruhe.

Und ständen die Aussichten der Schulfrage schlechter, als sie stehen, so müßte man doch fest an den Sieg einer Schulentwickelung im Sinne einer gesunden Kultur glauben. Denn der Teil steht und fällt mit dem Ganzen.

Alexander von Humboldt schrieb: „Wenn die Zeit begonnen hat, einer großen Hoffnung Raum zu geben, so ruht sie nicht eher, als bis sie erfüllt ist."

Und Gervinus: „Daß die Bewegungen dieses Jahrhunderts von dem natürlichen inneren Drange der Massen getragen werden, daß ihr Ziel ein gemeinsames und gleichartiges ist, daß sie in einem ganz gesetzmäßigen Verlaufe vor sich gehen, dies sind drei Eigenschaften, die ihre innere und äußere Stärke ausmachen, ihre Naturgemäßheit beweisen und ihre Unwiderstehlichkeit verbürgen."

---

der Frage bietet die Schrift vom Pfarrer und Orts-Schulinspektor R. Potz in Radevormwald: „Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus". Hilchenbach bei E. Wiegand. 1 M.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schmid, G., Reallehrer in St. Gallen: Das Schulwesen der Schweiz.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat in Aurich, Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht.

——, Die Heimat im Volksschulunterrichte.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, Dezember 1888.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Nicht bloß schöner, weil deutsch, sondern vor allem treffender in Bezug auf die Amtsaufgaben ist der badische amtliche Name **Kreis-Schulrat.** Ein Führer und Berater nach jeder Richtung der Schulaufgaben und für alle Schulteilhaber muß der Kreis-Schulaufsichtsbeamte sein, wenn sein Amt beglückend für ihn und segensreich für das Schulwesen sein soll.

Die Verständigung zwischen Kreis-Landrat und Kreis-Schulinspektor ist nicht immer die leichteste und förderlichste. Beide gehen in Schuldingen häufig selbständig und unabhängig ihren Gang und erfahren nicht genug von dem gegenseitigen Thun für die Schule. Viel förderlicher wäre, wie es in den Thüringischen Staaten, in Baden, Hessen u. s. w. der Fall ist, die Einrichtung eines Schulamtes, welches Kreis-Landrat und Kreis-Schulinspektor bilden und zu dem als beratende Mitglieder im Fall des Bedürfnisses der Kreisarzt und der Kreis-Baubeamte herangezogen werden. Alle Schulangelegenheiten werden durch das Schulamt — also gemeinsam — erledigt. Und wenn auch der Landrat mehr die äußeren, der Schulinspektor mehr die inneren Schuldinge bearbeitet, so haben doch beide in allem die engste Fühlung, und nichts kann ohne Wissen und Willen des einen oder des andern geschehen. Sicher ist diese Geschäftsbehandlung einfacher, natürlicher und für das Schulwesen ersprießlicher als ein getrenntes und nur mittelst vieler Schreiberei einheitliches Vorgehen.

Mit der Einrichtung eines einheitlichen Schulamtes hängt eng zusammen eine Geschäfts- und Machterweiterung der Orts-Schulvorstände. Diese örtliche Schulaufsichtsbehörde fristet bislang meist ein kümmerliches Leben und Wirken, weil sie kein Geld zur freien Verfügung und keine ausführende Macht hat. Jeder Schulvorstand müßte alljährlich einen Schulhaushaltsplan aufstellen und die Verwaltung einer eigenen Schulkasse, das Schulamt aber die Pflicht der Prüfung und Überwachung zugewiesen erhalten. Die Ausführung dieser Maßregel wäre in Preußen jetzt besonders leicht, da das Schulentlastungsgesetz vom 14. Juni 1888 den Schulgemeinden reiche Mittel zugewiesen hat.

In der jüngsten Zeit hat die Gesetzgebung dem Kreisausschuß einige nicht unwichtige Rechte und Pflichten in Schulverwaltungsangelegenheiten übertragen, z. B. Feststellung des Geldwertes der Naturaleinkünfte, Heranziehung der Schulunterhaltungspflichtigen zu Schulleistungen, Anordnung von Schulbauten und Aufbringung der Schulbaukosten, Gründung neuer Schulstellen u. s. w. Die technische Schulverwaltung hat indessen in dieser Behörde gar keine Vertretung, kann also auch keinen Einfluß auf die Beschlußfassung in schulförderlicher Weise ausüben. Es wäre dringend wünschenswert, daß bei Behandlung von Schulangelegenheiten der Kreis-Schulinspektor als beratendes Mitglied zu den Sitzungen zugezogen würde, wie das auch in der Dr. Falk'schen „Vorbereitung zu einem Schulgesetze" (Dr. Schneider und E. v. Bremen, das Volksschulwesen im Preußischen Staate Bd. III, S. 810) ins Auge gefaßt ist.

Über die Schulaufsicht in der Regierungsinstanz kann und will ich nur wenig sagen. Sie umfaßt das gesamte Volksschulwesen des Regierungsbezirks, ist völlig staatlich, behandelt wichtigere Fragen kollegialisch und übt die technische Aufsicht durch fachkundige Mitglieder, die Regierungs-Schulräte, die meist vorher Seminardirektoren oder Kreis-Schulinspektoren gewesen sind. Bei dem großen Arbeitsumfange, besonders auch durch Teilnahme an allerlei Prüfungen, können die beruflichen Aufsichtsreisen des Regierungs-Schulrates nur etwa alle 4—5 Jahre sich auf alle Schulen erstrecken und häufig nur flüchtige Segensspuren in den einzelnen Schulen zurücklassen. Nimmt indessen der Kreis-Schulinspektor an diesen Ober-Revisionen teil und verständigt sich mit seinem Vorgesetzten über leitende Gesichtspunkte und Einzelfragen, so wird dem Schulwesen des Bezirks doch ein dauernder Segen daraus erwachsen.

Für jeden Regierungsbezirk würde sich die Einrichtung eines Schulverordnungsblattes als eines amtlichen Verständigungsmittels — in der Weise des bei der Kreis-Schulaufsicht besprochenen — empfehlen. Gewiß würden die einzelnen Aufsichtsbeamten und Lehrer bessere Fühlung mit einander, die Schularbeit aber größere Einheitlichkeit gewinnen.

Außerdem würde eine jährliche Konferenz des Regierungs-Schulrates mit den Kreis-Schulinspektoren für die einheitliche und ersprießliche Gestaltung des Schulwesens sehr förderlich sein. Bestimmte Grundsätze für die Schulverwaltung und bestimmte Einzelfragen der Verwaltung, des Unterrichts und der Erziehung müßten eingehend beraten und die Mehrheitsbeschlüsse der Königlichen Regierung als Richtlinien für ihre Maßnahmen anheim gegeben werden.

Was nun die höchste Stelle der Unterrichtsverwaltung anlangt, so will ich, ohne näher darauf einzugehen, nur das vielfach geäußerte und eingehend begründete Verlangen vieler Schulmänner nach einem besonderen Unterrichts-Ministerium erwähnen. Der selbständigen Schulaufsicht soll dadurch der Abschluß gegeben werden. —

Ich bin zu Ende. Vielleicht sind meine Ausführungen ein Schlag ins Wasser. Die Gegner kann und die Freunde brauche ich nicht zu überzeugen. Es könnte sich nur um die Unklaren und Unentschiedenen handeln. Aber eine rechte Sache kann nicht genug Sendboten haben, und steter Tropfen höhlt den Stein. Wer nicht den Mut hat, für seine ehrliche Überzeugung immer und immer wieder die Waffen zu ergreifen, der verdient nicht, daß er ihren Sieg erlebt.*)

Noch gärt der Kampf in der Schulfrage, und bis zur vollen Abklärung und bis zum Siege der selbständigen, pädagogisch gestalteten

*) Es ist bedeutsam und erfreulich, daß sich die Stimmen aus den Reihen der Geistlichen mehren, welche die Frage nach einem gesunden und ersprießlichen Verhältnis zwischen Schule und Kirche, Pfarrer und Lehrer im Sinne einer fachmännischen Gestaltung der Schulaufsicht zeitgemäß zu lösen suchen.

In erster Linie muß dabei Pfarrer a. D. Zillessen, der Herausgeber der christlich-konservativen „Deutschen Lehrerzeitung" genannt werden.

Einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Klärung der Ansichten und zur Lösung

Schulaufsicht scheint's noch weit; doch ist der Sieg gewiß. Die Schulfrage ist ein wichtiger Teil der sozialen Bewegung der Jetztzeit; darin liegt ihre Kraft und die Bürgschaft ihres Sieges im Sinne der fortschreitenden Kultur.

Alle Bewegungen unsrer Zeit von den leichten Plänkeleien der Parteien bis zu dem blutigen Ringen der Völker lassen sich nach Gervinus auf einen Grundgedanken zurückführen: „Die Befreiung aller Gedrückten und Leidenden ist der Ruf des Jahrhunderts.“ In langer Tonleiter läuft dieser Ruf durch alle Stände und Völker. Er bildet das Kennzeichen aller Erscheinungen der neusten Geschichte, der friedlichen Vereine zu genossenschaftlicher Selbsthilfe, der gesetzgeberischen Bemühungen, das Los des „armen Mannes“ zu bessern und zu sichern, und der blutigen Nationalkämpfe. Neue Gebilde aber lösen sich nur unter Schmerzen aus dem Zeitenschoße; und Kämpfe sind die Geburtswehen.

Weil die Menschheit immermehr zu einem einheitlichen Kulturganzen erwächst, weil ihre Leiden und Freuden, Gewinne und Verluste, Gedanken und Thaten, Kämpfe und Siege nicht mehr zwischen beschränkten Ufern ebben und fluten, sondern von einem Ende des Erdballs zum andern, darum wird jeder schöpferische Gedanke Volkseigentum, und jede Genossenschaft münzt sein Gold nach ihrem Bedürfnis. So wird ein Gedanke der Vater vieler Thaten und Gestaltungen. Der Sieg eines bedeutenden Gedankens im allgemeinen verheißt auch den Einzelbestrebungen auf dieser Grundlage früher oder später glückliches Gelingen. Ein erwachter Gedanke, der das Geschick der Menschheit bewegt, läßt sich nicht wie ein weinendes Kind wieder in Schlaf wiegen und singen. Nur in der That und in lebendigen Gestaltungen kommt er zur Ruhe.

Und ständen die Aussichten der Schulfrage schlechter, als sie stehen, so müßte man doch fest an den Sieg einer Schulentwickelung im Sinne einer gesunden Kultur glauben. Denn der Teil steht und fällt mit dem Ganzen.

Alexander von Humboldt schrieb: „Wenn die Zeit begonnen hat, einer großen Hoffnung Raum zu geben, so ruht sie nicht eher, als bis sie erfüllt ist.“

Und Gervinus: „Daß die Bewegungen dieses Jahrhunderts von dem natürlichen inneren Drange der Massen getragen werden, daß ihr Ziel ein gemeinsames und gleichartiges ist, daß sie in einem ganz gesetzmäßigen Verlaufe vor sich gehen, dies sind drei Eigenschaften, die ihre innere und äußere Stärke ausmachen, ihre Naturgemäßheit beweisen und ihre Unwiderstehlichkeit verbürgen.“

---

der Frage bietet die Schrift vom Pfarrer und Orts-Schulinspektor R. Potz in Radevormwald: „Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus“. Hilchenbach bei E. Wiegand. 1 M.

Ritzmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Schmid, G., Reallehrer in St. Gallen: Das Schulwesen der Schweiz.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat in Aurich, Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht.

——, Die Heimat im Volksschulunterrichte.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, Dezember 1888.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
Velhagen & Klasing.	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Januar 1889. [10. Heft

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

Die Heimat im Volksschulunterrichte.

Von

G. Schulze,
Regierungs- und Schulrat in Aurich.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 40 Pf.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

I. Band, 1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Für die weiteren Hefte haben folgende Mitarbeiter Vorträge über nachstehend aufgeführte Gegenstände zugesagt:

Bartels, Dr., Herausgeber der „Rhein. Blätter", Direktor der Bürgerschulen in Gera, Reuß j. L.: Das Gefühlsleben der Seele.

Bartholomäus, Rektor in Hamm i. W.: Robinson und Robinsonaden im Dienste der Jugendbildung.

Beeger, Jul., Herausgeber der „Pädagogischen Revue", Lehrer in Leipzig: Die Schule als Reichssache. (Bearbeitet im Auftrage des deutschen Lehrervereins).

Meyer, Jürgen Bona, Dr. Universitäts-Professor in Bonn: Seelenkunde und Kinderzucht.

Reling, Herm., Vorsteher der Präparanden-Anstalt und Lokalschulinspektor in Wandersleben: Des Lehrers Stellung zu seiner Zeit.

Reschke, A., Töchterschullehrer in Berlin: Die Pestalozzi-Stiftungen nebst sonstigen Wohlthätigkeits- und Rechtskassen der deutschen Lehrerschaft.

Fortsetzung auf der 3. Seite.

Die Heimat im Volksschulunterrichte.*)

Von

G. Schulze,
Regierungs- und Schulrat in Aurich.

In wenigen Tagen begeht die Stadt Neu-Ruppin die hundertjährige Gedächtnisfeier ihrer Wiederauferbauung aus vernichtendem Brande. Da konnte es nicht fehlen, daß man mit erneutem Eifer sich in die Geschichte der Stadt und ihrer Umgegend vertiefte. Außer der gesteigerten Wirksamkeit unsers historischen Vereins, welcher z. B. zwei Abhandlungen des Herrn Gymnasialprofessors Dr. Schneider über die Gründung von Alt- und Neu-Ruppin und über die Ruppiner Urkunde vom 9. März 1256 herausgab, erwähne ich hier zwei Schriften: „Die Sagen der Grafschaft Ruppin von Herrn Gymnasiallehrer Haase“ und „Die ältere Geschichte der Stadt Neu-Ruppin, namentlich auf Grund eines Manuskripts des Dr. Campe, von Herrn Diakonus Bittkau“.

Auch ich gestehe es, durch die bevorstehende Jubelfeier Veranlassung und Lust gewonnen zu haben, unsrer heutigen Besprechung die Heimatskunde zu unterbreiten. Doch ist die Veranlassung nicht zugleich Ursache. Diese ging von der Erfahrung aus, daß die Heimatskunde im Volksschulunterrichte noch nicht ganz das ihr gebührende Recht gefunden, und von der Überzeugung, daß in ihr noch ungehobene Schätze für die formale und praktische Bildung wie der Volksschüler so auch des Volkes liegen, auch daß in ihr Maß und Haltung für die Realfächer gegeben sei. Sprechen wir, dem Gange der Ihnen eingehändigten Thesen folgend, zunächst über die Bedeutung der Heimatskunde.

Voran ist ein Satz Pestalozzis gestellt: „Wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie will er die Fremde verstehen, die er nicht sieht“. Das ist ganz den allgemeinen Ideen Pestalozzis entsprechend. Er fordert als das Erste, Grundlegende Heimatskunde; denn hier ist Anschauung, und die Anschauung ist nach ihm das absolute Fundament aller Erkenntnis. Hier ist das Nahe, und dieses ist, wie er sagt, „der Kreis des Wissens,

*) Vortrag, gehalten auf der Seminarkonferenz zu Neu-Ruppin am 21. August 1887.

durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten.“ Indessen war Pestalozzi oft nur ein ahnungsvoller Prophet, der weder ganz verstand, was er weissagte, noch es geschickt auszuüben vermochte. Sein eigener geographischer Unterricht ging nicht von der Heimat aus, noch war er anschaulich und kraftbildend. Er bestand absonderlicher Weise darin, daß geographische Namen, nach dem Alphabete geordnet und mit der Nummer eines der früheren 10 deutschen Kreise versehen, dargeboten und angeeignet wurden, also z. B. Aachen 8, Aalen 3, Abenberg 4. Aber was er selbst nicht vermochte, wurde doch zu seiner Zeit von andern angebahnt, und zwar unter ausdrücklicher Hervorhebung der beiden von ihm ausgesprochenen Grundsätze: „Zuerst alles anschaulich,“ „Vom Nahen zum Fernen“. Ein Heise schreibt 1787: „Ein Kind muß erst den Boden kennen lernen, worauf es geboren ist, seine Gewächse, Tiere und Menschen, ehe es etwas Ausländisches fassen kann; sonst kommt ein Papagei heraus.“ Ein Harnisch ließ 1812 seine Weltkunde mit den drei Stufen der Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde erscheinen, von denen jede Stufe Geographie, Naturkunde und Geschichte zumal umfaßte. Insbesondere hat er eine schlesische und sächsische Heimatskunde herausgegeben. Noch früher wollte Salzmann in seiner Schrift 1784 „Noch etwas über Erziehung“ die Schüler in Schnepfenthal durch Erzählungen, die an unmittelbar Geschautes anknüpfen, für die eigentliche Geschichte vorbereiten. Er wählte dazu das nahe Kloster Reinhardsbrunn, wohin er oft mit seinen Zöglingen wanderte. Es ist hier nicht der Ort, weiter nachzuweisen, wie seit dem Ende vorigen und dem Anfange unseres Jahrhunderts die Heimatskunde ihren Eingang in die Schule gefunden. Aber auf zweierlei sei doch wenigstens noch kurz hingewiesen. Zuerst auf die Umgestaltung der Erdkunde durch Karl Ritter, welcher erst einen fruchtbringenden Unterricht in der heimatlichen Geographie ermöglichte, indem er das bloße Gedächtniswerk beseitigte, eine innige Verbindung der geographischen Thatsachen untereinander forderte und die Aufweisung des innern Zusammenhanges derselben gab. Sodann nenne ich ein Buch, welches für unsre Zeit geradezu grundlegend geworden ist. Ich meine Dr. Fingers Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde, erste Auflage 1844, sechste 1885.

Was verstehen wir aber unter Heimatskunde? Das Wort wird im engeren Sinne von einem geographischen Vor- und Anfangsunterricht, der an den heimatlichen Dingen erteilt wird, verstanden. Aber man hat dem Begriffe auch einen weiteren Umfang gegeben, der die heimatliche Geschichte mit einschließt, und zwar sowohl nach ihrer politischen, wie nach ihrer kulturellen Seite. Schon Salzmann und Harnisch thaten dieses, und in unserer Zeit ist dieses bei Finger und seinen zahllosen Nachfolgern der Fall. Zur näheren Belehrung erlaube ich mir, auf zwei nicht unwichtige Schriften hierbei aufmerksam zu machen: „Die Kultur-

geschichte in der Volksschule von Albert Richter 1887" und „Die Ortschroniken, ihre kulturgeschichtliche Bedeutung und pädagogische Verwendung von Aug. Holder (Stuttgart) 1886".

Da die heimatliche Naturkunde ferner auch unbestritten zur Heimatskunde gehört, so sagen wir also zusammenfassend: Unter Heimatskunde verstehen wir das, was das Wort sagt und lautet, Kenntnis der Heimat nach allen Beziehungen. Und auf diese Heimatskunde im weiteren Sinne beziehen wir Pestalozzis vorhin angeführtes Wort.

Unsre Kinder können die Heimat sehen; viele Dinge in ihr mit leibhaftigen Augen, manches allerdings nur in der Phantasie, aber unter Anknüpfung an die sinnliche Wirklichkeit. Das erstere bedarf nicht einer Nachweisung, es erstreckt sich auf das Geographische und Naturkundliche der nächsten Umgebung. Bei allen andern sieht das geistige Auge, indem es anknüpft an den Ort wo es stattfand, oder das Vergangene auf das Gegenwärtige in den Folgen, Erfolgen, Wirkungen, Zuständen und Sitten zurückführt, oder im Anschluß an die vorhandenen Denkmäler und Erinnerungszeichen, oder überhaupt dadurch, daß die Darstellung in einer solchen Beleuchtung ausgeführt wird, die ihre Farben hernimmt von dem Volkstümlichen, Eigentümlichen aus dem Gesichts- und Gehörkreise der nächsten Heimat des Kindes, die mit der weitern immer manches Verwandte haben wird.

Solches Anschauen, das unmittelbare und mittelbarere, ist aber umsomehr geeignet, die Seele des Kindes zu bilden, als gerade für diese Thätigkeit der Jugend eine besondere Befähigung innewohnt, und aus den Anschauungen, Vorstellungen samt ihren Reproduktionen volle Begriffe und sichere Urteile erfahrungsmäßig sich ergeben. Zugleich wird aber auch durch jede Pflege der Anschauung der Grund dazu gelegt, daß auf dem Wege der Erinnerung, der Einbildungskraft und der Begriffsbildung das was gar nicht mehr sichtbar dargestellt werden kann, z. B. auch in der geographischen Ferne, recht aufgefaßt und ohne mechanische Überlieferung lebendig angeeignet werden kann.

Die zweite Unterthese über die Bedeutung der Heimatskunde ist in der altrömischen Sentenz ausgedrückt: „Non scholae, sed vitae", d. i. nicht für die Schule, sondern für das Leben werde gelehrt und gelernt. Es gilt nämlich in dem Sinne praktisch zu unterrichten, daß unsre Schüler lebenstüchtig gemacht werden. Was hilft alle Kopfbildung, wenn nicht das Herz auf dem rechten Fleck sitzt? Was hilft das Kennen, wenn es nicht ausschlägt zum Können? Es gibt nichts Unglücklicheres, Lästigeres, als ein Wissen, das vermeint, sich traumartig über das Leben erheben zu dürfen, das vom Boden der wirklichen Verhältnisse sich loslöst und den Menschen rat- und hilflos zurückläßt. Doppelt aber gilt das Gesagte gewiß von den Volksschulkindern, die in der Frische und Aufgeschlossenheit für die Wirklichkeit nicht sowohl Gedanken als Sachen haben wollen, die sie im späteren Leben weniger zu begreifen, als anzugreifen haben.

Die Heimatskunde fördert aber recht sehr diese praktische Ausbildung. Alles Anschauliche ist auch praktisch, da es in das leibhaftige Leben hineingreift und Gefühls- und Willenserregung um so eher entsteht, wenn volle, reichliche, zusammenhängende Wahrnehmungen und Vorstellungen vorhanden sind. Vor allem aber steht die Heimatskunde nicht nur wegen ihrer Form, sondern vielmehr wegen ihres Inhalts dem Gemüte sehr nahe. „Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo das erste Menschenauge sich liebend über deine Wiege neigte, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland. Und seien es kahle Felsen und öde Inseln, und wohne Armut und Mühe dort mit dir, du mußt das Land ewig lieb haben", ruft E. M. Arndt. Und Bogumil Goltz redet mit überschwänglichem und doch nicht unberechtigtem Gefühl: „So wie in der Heimat fühlen wir nirgend und nimmer unsre Seelenkräfte, unser Dasein und alles, was zu diesem Dasein gehört: Eltern, Geschwister, Blutsverwandte und Kameraden. So schön ist die Welt an keinem Orte; mit so vertrauten wohlbekannten Zügen grüßen uns die Menschen, die Tiere, die Häuser, die Hütten, die Bäume, die alten Strauchzäune, die Wege und Stege, das Steinpflaster auf den Gassen und die Ackerfurchen im Felde; so grüßt uns das ganze Leben nirgend mehr in der Welt. So atmet, so sonnt, so lebt es sich in keiner andern Luft, an keiner andern Sonne; und selbst diese Nebel, diese Fröste, diese Windstöße, die über die Heide fahren, diese Dohlen und Raben, diese Sanddünen, diese Heidegräser und dieses Moor sind unsre lieben alten Bekannten und sprechen zu uns und tauen uns das Herz auf mit dieser ihrer nordischen Physiognomie. Denn eben mit diesen Zügen traf die Natur zum erstenmal unser Auge, als es sich dem Wunder des Sehens und des Lebens erschloß, und dieser Ton der Natur, eben dieser Verkehr mit ihr, diese ihre Symbolik in Wind und Wetter, in Sturm und Graus, in Tages- und Jahreszeiten grub sich in unsern Sinn und in unser Herz. Ubi bene, ibi patria sagen nur die Leute, sagt nur ein herzloser Kosmopolit; ein echter Mensch aber läßt sich lieber einen Pfahlbürger und ein Naturprodukt schimpfen, als daß er das Vaterland verleugnet, dem er mit Leib und Seele gehört. Wenn er aber am Geburtsort, am Vaterhause, an der Scholle nicht haftet, so fehlt dieser Vaterlandsliebe, seiner Volksliebe, seiner Deutschheit, mit der er vor der modernen Welt prahlen will, das Zentrum. Es fehlt ihr das Herz."

Die Heimatsliebe kommt gleichsam der Heimatskunde entgegen; je mehr Empfänglichkeit des Gemüts aber vorhanden, um so stärker wird dasselbe durch den verwandten Stoff wiederum beeinflußt. Die Heimatsliebe wird gemehrt durch die Kenntnis von allem, was in den unsern Kindern so nahen Verhältnissen sich findet und geschehen ist; alles dieses wirkt etwa so, wie das, was in der eigenen Familie erfahren wird. Das Kind wächst also immer mehr in die Verhältnisse hinein, in die es später eintreten wird, fühlt sich im voraus schon in ihnen wohl und verspürt Kraft und Lust zur rechten Zeit und am rechten Orte mit einzugreifen. Diese Heimatsliebe ist aber die beste Vorstufe für die echte, rechte Vor-

stufe zum großen Vaterlande, dem erweiterten Kreise, von dem die Heimat nur ein abhängiger und bedingter Ausschnitt ist.

Die dritte Unterthese will andeuten, daß die Heimatskunde für den Lehrer dazu dienen könne, sich wohl und heimisch unter seinem Volke und in seiner Stellung zu fühlen. Das angeführte biblische Wort: „Ich wohne unter meinem Volke" (2. Könige 4, 13) im Munde der Sunamitin, möge auch für die Lehrer der Ausdruck des Glücks und der Zufriedenheit mit den gegenwärtigen Verhältnissen sein, im Gegensatz zu den Klagen: Ich fühle mich so fremd; die Leute verstehen mich nicht, und ich die Leute nicht; im Gegensatz zu dem fortwährenden Suchen und Sehnen, nur so bald wie möglich aus der gegenwärtigen Lebenslage erlöst zu werden.

Ein Vater schrieb einst seinem Sohne, einem Schmerzenskinde, ins Stammbuch: „Es hat der Mensch an jeder Stelle, wo er nicht gern ist, seine Hölle. Sei gern, wo du zu wirken hast, und leicht wird dir die schwerste Last." Freilich hilft zu solcher Zufriedenheit zunächst nicht dieses und jenes allein, sondern die Überzeugung, daß Gott uns auf unsern Posten gestellt hat, und wir darum auch in treuer Pflichterfüllung und hingebender Liebe zu arbeiten und auszuharren haben. Aber dann nützt doch auch die Heimatskunde nicht wenig dazu, daß der Lehrer sich heimischer fühle. Wer Land und Leute kennt, der gewinnt sie auch lieb. Zwischen ihnen und dem Lehrer, der berufen ist, die Entwickelung seines Wohnorts, die Sitten, die Einrichtungen und die Sinnesart der Bewohner zu studieren, schlingt sich unvermutet ein inniges Band des Verständnisses und der Liebe, welches ihm seine Amtsthätigkeit bedeutend erleichtert und seinen Aufenthalt angenehm macht. Die Leute erkennen ihn als einen der Ihrigen, und er gehört zu ihnen. Das ist aber überaus wichtig, da von dem Heimischsein die Freudigkeit des Lehrers abhängt, und er um so eher die notwendige Verbindung zwischen Schule und Haus herstellen kann.

Fragen wir nun nach dem Verfahren, welches innezuhalten sein dürfte, damit ein gedeihlicher Unterricht in der Heimatskunde erteilt werde, so sagen die allgemeinen Bestimmungen: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde." In Befolgung dieser Worte wird in unsern Schulen auf der Mittelstufe ein geographischer Anschauungskursus durchgenommen, der von der Wohnstätte zum Wohnorte und dann zu dessen Umgebung etwa im Umfange einer Meile fortschreitet und den geographischen Hauptkursus vorbereitet. Es hieße etwas Überflüssiges und Unmögliches unternehmen, wenn ich mich über diese engste Heimatskunde des Längeren und Genaueren aussprechen wollte. Es ist überflüssig, denn die Sache hat sich in allen unsern Schulen eingebürgert und weder in den Anweisungen, welche der Seminarunterricht darüber erteilt, noch in der Litteratur dürfte es an genügender Wegweisung fehlen. Es ist aber auch nicht möglich, da Inhalt und Gang je nach der Örtlichkeit der einzelnen Schule sich verschieden gestalten müßte und z. B. eine Heimatskunde Neu-Ruppins nicht für das nahe Radensleben

passen würde. Dennoch gestatte ich mir einige allgemeine Wünsche für die Heimatskunde auf der Mittelstufe der Erwägung anheim zu geben, nicht um etwas Neues zu sagen, sondern um dem Erprobten zu größerer Anerkennung zu verhelfen.

1. Die Heimatskunde werde erst auf der Mittelstufe begonnen. Denn wenn sie auch mit der Beschreibung der Wohnstätte und des Wohnortes anhebt, und dieses und jenes hiervon schon auf der Unterstufe genommen werden könnte, so sind doch durchschnittlich die jungen Kinder noch nicht fähig, Raumverhältnisse recht und allseitig aufzufassen.

2. Zu dem engeren Kreise der Heimatskunde werde schon auf der Mittelstufe der weitere mit dem Umfange des Kreises und der Provinz hinzugenommen. Denn wenn hier auch keine unmittelbare Veranschaulichung mehr möglich ist, so kann doch eine mittelbarere in viel stärkerem Maße stattfinden als bei der Durchnahme des großen Vaterlandes und der weiten Welt, die für die Oberstufe fast noch zu viel des Stoffes enthält.

3. Harnisch geht bei seinen Heimatskunden von der Ansicht aus, daß aller übrige Realunterricht mit anzuschließen sei, indem er die Geographie als das Zentrum hinstellt, und Finger knüpft gleichfalls zu viel Geschichte und Naturkunde mit an. Gewiß läßt sich im allgemeinen viel für die Methode der stofflichen Konzentration im Unterrichte sagen. Eines beleuchtet und stützt das andre; es bilden sich zusammenhängendere und also auch interessantere und wirkungsvollere Vorstellungsmaße in der Kindesseele, es wird Zeit erspart. Doch läßt sich gegen die vorgeschlagene Kombination mit Recht einwenden, daß die Kinder der Mittelstufe noch nicht im stande sind, alles Naturkundliche oder Geschichtliche, was sich an die Geographie der Heimat anschließen würde, aufzunehmen, und daß die beiden ersten Gebiete ganz anders aufgebaut werden müssen, wenn sie für Kinder etwa bis zum 11. Lebensjahre nützen und die natürlichen Zusammenhänge nicht zerrissen werden sollen. Aber das schließt nicht aus, daß gelegentlich, wie es in der Geographie überhaupt geschieht, Geschichtliches und Naturkundliches mit herangezogen wird, ohne daß jedoch diese andern Dinge das Lokale überwuchern, und ohne daß den Kindern etwas zugemutet wird, was sie noch nicht verstehen können. Man wird z. B. wohl von dem Sande und von den Luchen des Kreises Ruppin sprechen können, aber nicht von einer Alluvial- und Diluvialperiode. Man wird von dem Dominikanerkloster in Neu-Ruppin reden, aber nicht eine Darstellung des Mönchswesens geben; man wird einzelne Grafen von Ruppin erwähnen, ohne doch einzugehen auf das, was man vom Feudalwesen weiß; man wird die gegenwärtige Verwaltung der Städte nennen und die mittelalterliche Verfassung derselben beiseite setzen; man wird gern diese und jene Anekdote über die adligen und hochverdienten Familien, z. B. der von Zieten, von dem Knesebeck, von Quast, von Rohr, erzählen, ohne doch tiefer in ihre Bedeutung für unser Vaterland einzudringen.

4. Manche Methodiker rechnen zur Heimatskunde auch die mathematischen und astronomischen Grundbegriffe, jedoch mit dem Unterschiede, daß nur die meisten die Himmelsgegenden besprechen. Dr. Finger will schon die Lufterscheinungen und das Wichtigste über Sonne, Mond und Sterne mit behandelt haben, wenn auch nicht nach der Begründung, sondern nach dem Augenscheine. Nach meiner Ansicht wird man sich beschränken müssen und das Meiste von dem Genannten erst am Schlusse des gesamten Geographieunterrichts nehmen können, da es in der That schwierig genug ist und kaum von reiferen Kindern gefaßt wird.

5. Vor allem werde die Anschaulichkeit der Unterweisung in der Heimatskunde betont. Finger machte mit den Schülern seiner Pensionsanstalt häufige kleine Wanderungen in und um Weinheim, um auf diese Weise am besten und unmittelbarsten in das Verständnis der Heimat einzuführen. Wir sind nicht so glücklich gestellt. Zeitverlust und Unkosten, Schulordnung und auch wohl die Unzufriedenheit der Schulinteressenten mit solchem Beginnen verbieten uns die zahlreichen Ausflüge, welche dem Pensionslehrer gestattet waren. Wir werden uns höchstens jährlich vier solche Ausgänge erlauben dürfen. Aber die sollten wir auch machen, und zwar nachdem wir uns selbst gründlich vorbereitet und den Kindern Andeutungen und Gesichtspunkte für das gegeben haben, was sie sehen sollen. Häufiger werden wir indessen die Kinder an das erinnern können, was sie allein schon erblickt und erfahren haben, und an dieses Angeschaute werde dann die Belehrung in der Schule angeschlossen. Wenn der Gang richtig genommen ist, wird es ferner nicht daran fehlen, daß auch für die weiterliegenden Gebiete des Kreises und der Provinz veranschaulichende Ausgangs- und Verbindungspunkte aus der vorher durchgenommenen engsten Heimatskunde vorhanden sind. Was aber mangelt, werde ersetzt durch die Erinnerung einzelner Kinder, die hier oder dort gewesen sind, durch die lebendige Erzählung des Lehrers, so daß wenigstens geistig die Kinder mitreisen, während er das giebt, was er selbst erblickte, endlich auch durch Modelle, Bilder und Karten. Also wird dieses mehr oder minder vom Kinde Selbstgeschaute und Selbsterlebte eine ausgezeichnete Vorbereitung für das Verständnis nicht bloß der weiter abliegenden geographischen, sondern auch der übrigen geschichtlichen und naturkundlichen Dinge sein.

6. Die Anordnung, in welcher das Einzelne durchzunehmen ist, muß unzweifelhaft die real synthetische sein und immer vom Nahen zum Fernen fortschreiten. Für eine Schule Neu-Ruppins würde etwa folgender Plan aufzustellen sein: I. Das Schulhaus und seine nächste Umgebung. II. Die innere Stadt. 1. Der neue Stadtteil. 2. Der alte Stadtteil. 3. Die Plätze. 4. Die öffentlichen Gebäude. 5. Die Denkmäler. III. Die äußere Stadt. 1. Die Thore. 2. Die Straße und Gebäude vor der Stadt. a. Die Nordseite der Stadt vor dem Rheinsberger Thore. b. Die Westseite der Stadt vor dem Tempelthore (Tempelgarten). c. Die Südseite der Stadt vor dem Königsthore. d. Die Ostseite der Stadt vor dem Scheunen- und dem Seethore. e. D

Anlagen auf dem Wege nach Alt-Ruppin. IV. Die Umgegend von Neu-Ruppin, z. B. der Ruppiner See, die Ruppiner Schweiz, Alt-Ruppin. Um in den Kreis zu gelangen, nehmen wir unsern Ausgangspunkt von den vier Chausseen, von denen die eine über Alt-Ruppin, eine andre nach Wittstock, eine dritte nach Neustadt a. d. Dosse, eine vierte nach Fehrbellin führt. Um in die Provinz zu kommen, verfolgen wir den Lauf des Rhins und der Dosse. Eine Hauptkunst besteht darin, daß eins sich leicht und natürlich aus dem andern ergiebt und den Kindern etwa zu Mute ist, als ob lauter in sich abgeschlossene Einzelreisen gemacht werden, wie leibhaftig solche Dr. Finger einst mit seinen Zöglingen ausführte. Sind mehrere solche Wanderungen beendigt, so dürfen Zusammenfassungen der verwandten oder ungleichartigen Dinge nicht versäumt werden, bis am Schlusse der Durchnahme der Hauptgruppen und endlich des ganzen Kreises und der Provinz allgemeine Rückblicke und Übersichten thunlich sind und dem Gedächtnisse fest eingeprägt werden können.

Vielfach wird die Heimatskunde auf der Mittelstufe abgeschlossen. Das ist zu früh. Einesteils wird das nicht als gegenwärtiger und anwendbarer Geistesbesitz aus der Schule mit ins Leben genommen, was in den letzten Schuljahren nicht erneuert und befestigt worden ist, anderenteils kann erst heranreifenden Kindern eine vollständigere und darum wirksamere Heimatskunde vermittelt werden. Darum trete auf der Oberstufe dieselbe nochmals auf, und zwar sowohl gelegentlich als auch planvoll. Die erste Form finde ihre Anwendung bei allen Realfächern. Bald werde etwas Heimatkundliches wiederholt und ergänzt als Einleitung zu einem verwandten Stoffe. Will ich z. B. die eigentliche Schweiz behandeln, so hebe ich mit der Ruppiner und märkischen an; nehme ich den Rhein durch, so erinnere ich an seinen Namensvetter den Rhin. Durch vervollständigende Wiederaufnahme dessen, was über Friedrich den Großen beim Tempelgarten in Neu-Ruppin und bei Rheinsberg gesagt worden ist, kann ich die schlesischen Kriege einleiten. Bald werde das Heimatliche zur Erläuterung und Belebung der übrigen Realstoffe benutzt. Z. B. die Farben zur Ausmalung des Elendes im dreißigjährigen Kriege, der Schmach Deutschlands in der Franzosenzeit entleihe ich den besondern Nöten, die in unsrer Heimat durchgemacht wurden. Wieviel lebendiger wird die Schilderung des Reichstages zu Worms und die Abreise Luthers dargestellt, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß unser letzter Graf Wichmann thatkräftig dabei war und den Reformator geleitete. Doch ich verzichte auf Anführung weiterer Beispiele, da ich mit Absicht eine Lücke lassen möchte, um Kundige unter uns zu reizen, dieselbe auszufüllen. Am Schlusse der ganzen Schulzeit aber wünsche ich eine planvolle Zusammenfassung alles dessen, was aus der Heimatskunde durchgenommen worden ist, und zwar in der Weise, daß zugleich damit eine Wiederholung des übrigen Realunterrichts sich verbindet. Ich würde hierbei systematisch verfahren und die heimatliche Geographie nach dem Schema, welches ich überhaupt bei der Geographie zu Grunde lege,

die Geschichte in der Zeitfolge, die Naturgeschichte nach den drei Reichen behandeln. Die Sache dürfte für sich selbst reden, nur will ich noch bemerken, daß in dem Lehrplan diese Art der Wiederholung nur aufgenommen werden kann, wenn eine angemessene Kürzung der übrigen sachlichen Stoffe eintritt.

Niemand kann geben, was er selbst nicht hat. Darum fordere ich zuletzt, daß der Lehrer selbst sich zum gedeihlichen Unterrichte in der Heimatskunde befähige. Diesterweg sagt mit Recht: „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer, daß er nicht nur seine Heimat, sondern auch den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz nicht im Schnellwagen, oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreist, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe.“ Die beste Geographie ist gewiß die selbsterlebte, und wer dazu weiß, wieviel Nervenkraft der Lehrer im Unterrichte verbraucht, und wieviel doch grade bei ihm von seiner Frische und Kraft abhängt, der billigt es vielleicht, wenn ich den angehenden Lehrern im Seminar oft geraten habe, ihre Erholungen nicht in den Wirtshäusern zu suchen, oder im Herumhocken zu Hause, sondern in genußreichen, Leib und Seele stärkenden Wanderungen in der Gegend, wo sie ihr Amt führen. Und vielleicht ist es nicht ganz ungeschickt, wenn ich, um auch die gegenwärtigen Brüder und Freunde zu ermuntern, hinzufüge, wie mir in meiner Lehrthätigkeit solches Wandern stets vom größten Gewinne gewesen, um Land und Leute kennen zu lernen und mich selbst frisch zu erhalten.

Über der Mark Brandenburg liegt vor andern Provinzen ein breiter Schein historischer Erinnerungen, die in trefflichen Schriften uns aufbewahrt sind. Ich nenne z. B. Willibald Alexis, G. Hesekiel, Fontane, Schwebel, Trinius. Auch an die Sagensammlungen von Engelien und Lahn, von Handtmann, von Schwartz, dann von Haase über die Grafschaft Ruppin, an die Oderbruchsagen von Rubehn, an die Potsdamer Sagen von Reinhard erinnere ich. Die Zeitschrift „Der Bär“ hat sich die Aufgabe gestellt, die Forschung über die Mark immer mehr wach zu rufen und ihre Ergebnisse allgemein zu verbreiten. Für Neu-Ruppin, Rheinsberg, Lindow, Gransee, Sieversdorf haben wir wertvolle Einzeldarstellungen. Für den Kreis Ruppin ist die Topographie von Bratering aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts noch immer lesenswert, und als ein Werk sorgfältigen Fleißes verdienen immer noch die dicken Bände des Landbuches der Mark Brandenburg von Berghaus gepriesen und benutzt zu werden. Der Lehrer vertiefe sich, so viel er kann, in diese litterarischen Hilfsmittel, vergesse auch nicht, sich umzusehen nach den alten Aufzeichnungen in unsern Pfarrarchiven und in unsern herrschaftlichen Häusern.

Die allgemeinen Bestimmungen ordnen bekanntlich die Führung einer Schulchronik an. Es war früher wohl in Kirchspielen Sitte, daß der Kantor eine Kirchenchronik führte. Vielleicht ist von daher d

erwähnte Schuleinrichtung entnommen. Jedenfalls ist die Forderung der Führung einer Schulchronik ein Zeichen sowohl des stärker wieder erwachten geschichtlichen Sinnes, als des Verständnisses für Heimatskunde und Heimatsliebe. Ich weiß nicht, inwieweit in den brandenburgischen Schulen der Forderung nachgelebt wird. Meine Erfahrung in einem andern Teile Preußens ist nicht sehr erfreulich gewesen. Freilich genügt es nicht anzugeben, so und so viele Schulkinder sind aufgenommen und entlassen, oder nur die Ereignisse aufzunehmen, die unmittelbar die Schule angehen. Der Lehrer wird vielmehr auch das nicht vergessen dürfen, was über die Ortschaft und deren Umgegend zu sagen ist, er wird sich auch alles das sammeln und notieren, was er über die früheren Vorgänge zu erforschen vermag. Wer einmal erst in diese Arbeit eingetreten ist, der wird nicht nur für sich selbst den immer reicheren Gewinn einer Kenntnis der Heimat gewinnen, sondern auch dazu mithelfen, daß an den gesammelten Schätzen seine Nachfolger ihre neue Heimat würdigen und lieben lernen.

Rißmann, Robert, Gemeindeschullehrer in Berlin: Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.

Rohmeder, Dr., Stadtschulrat in München: Lehrpläne überhaupt und der Lehrplan in den Münchener Volksschulen im besondern.

Schmid, G., Reallehrer in St. Gallen: Das Schulwesen der Schweiz.

Schulze, G., Regierungs- und Schulrat in Aurich, Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht.

Siegert, W., Vorschullehrer in Berlin: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

Es sei bemerkt, daß die obige, nach dem Abece geordnete Reihenfolge nicht diejenige des Erscheinens der einzelnen Vorträge sein wird.

Bielefeld u. Duisburg, Januar 1889.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
Velhagen & Klasing.	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

I. Band.] Februar 1889. [11. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?

Von

Franz Groppler,

Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst.



Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 50 Pf.

Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?*)

Eine Entgegnung auf die Backhaus'sche Schrift: „Stellung und Gestaltung des Handfertigkeits-Unterrichtes".**)

Von

Franz Groppler,

Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst.

Zunächst seien mir ein paar einleitende Bemerkungen über Entstehung, Zweck, Titel und Verfasser der Schrift gestattet, welche Gelegenheit geboten hat, die in dem Thema aufgeworfenen Fragen zu erörtern.

Angesichts des Magdeburger Kongresses für erziehliche Knabenhandarbeit, welcher im September 1887 stattfand, brachte die „Neue Pädagogische Zeitung" einen Artikel über den Arbeitsunterricht, der u. a. folgenden Satz enthielt: „Die Frage, wer unterrichten soll in den Schülerwerkstätten, ist unbedingt als entschieden anzusehen, und zwar dahin: Soll der pädagogische Zweck erreicht werden, so kann der Arbeitsunterricht nur von Lehrern erteilt werden." Die hier aufgestellte Behauptung zu widerlegen, ist nach des Verfassers Angabe der Hauptzweck seiner Schrift. Doch geht er über denselben noch hinaus und verspricht in dem Vorworte, „die wesentlichen Dinge zur Sprache zu bringen, über welche sowohl die Lehrer, als auch die Männer der Verwaltung und des öffentlichen Lebens sich klar werden müssen, wenn sie an die Errichtung von Knabenwerkstätten gehen." Deshalb erhielt die Schrift auch den weitergreifenden Titel: „Stellung und Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes." Bei der amtlichen Stellung des Verfassers, bei seiner hochzuschätzenden Anteilnahme an dem Lehrervereinsleben, wird sein

*) Vortrag, gehalten am 15. Januar 1889 in der Vereinigung für Knabenhandarbeit, einer Sektion des Berliner Lehrervereins. Auf einstimmigen Wunsch der Versammlung veröffentlicht.

**) Stellung und Gestaltung des Handfertigkeits-Unterrichtes. Mit besonderer Berücksichtigung der Handfertigkeits-Werkstätten zu Osnabrück. Von J. C. N. Backhaus, Schulinspektor zu Osnabrück. (Gotha, Behrend.)

Gutachten gewiß nicht ohne Einfluß auf die Stellungnahme der Lehrer bleiben, die sich ein Urteil in der behandelten Sache erst bilden wollen. Die Anerkennung seiner sonstigen Wirksamkeit kann uns jedoch hier in unserer Vereinigung, welche durch ihre Thätigkeit zur Förderung und Klärung der Arbeitsschulbestrebungen helfend beitragen will, nicht abhalten, jenes Gutachten ernstlich und gründlich zu prüfen; die Bedeutung des Verfassers wird uns vielmehr ein ganz besonderer Grund sein müssen, seine Behauptungen und Vorschläge auf Grund unserer Kenntnis und unserer Erfahrung in der Sache einer eingehenden Untersuchung zu unterziehen. In der vorliegenden Schrift finden laut dem Titel die Handfertigkeitswerkstätten zu Osnabrück „besondere“ — treffender wäre „alleinige“ — Berücksichtigung; deshalb mögen zunächst einige Notizen über dieselben gegeben werden. Sie sind 1880 von dem Regierungs- und Schulrat Brandi, der noch heute die Oberleitung führt, gegründet worden. Aufsichtsbeamte und Leiter sind Schulinspektoren, Direktoren höherer Lehranstalten und Lehrer. Den unmittelbaren Unterricht erteilen Handwerksmeister. Diese Einrichtung ist nach des Verfassers Meinung die allein richtige.

Die Hauptfragen, um welche sich alle Ausführungen der Backhaus'schen Schrift bewegen, sind diese:

1. Welche Stellung ist dem Arbeitsunterricht der öffentlichen Schule gegenüber zuzuweisen?
2. Wer soll den Unterricht in der Schülerwerkstatt erteilen?

In welchem Sinne der Verfasser die erste Frage beantwortet, geht am deutlichsten aus folgendem Satze auf S. 11 seines Buches hervor: „Der Verein für erziehliche Handarbeit verfolgt also ein Ziel, welches mit dem Prinzip der Schule in entschiedenem Widerspruch steht.“ Zur Begründung dieser Behauptung wird ausgeführt, daß die Schule die Aufgabe habe, die Kinder mit den Fertigkeiten und Fähigkeiten auszurüsten, die das Leben von jedem fordert. Da nun außer den Handwerkern alle übrigen männlichen Erwachsenen im Gegensatz zu den weiblichen eine schulmäßig zu übende Fertigkeit in Handarbeiten nicht brauchen, und die öffentliche Schule keine Vorbereitung für besondere Berufsarten geben darf, so würde sie, folgert Backhaus, über den Rahmen einer allgemeinen Bildungsanstalt hinausgehen, wenn sie den Arbeitsunterricht mit aufnehmen wollte.

Daß es nicht Aufgabe der Schule sein kann, für besondere Berufsarten vorzubereiten, wird kaum von irgend jemand bestritten werden. Da aber der Arbeitsunterricht, wie von seinen Vertretern mit Nachdruck hervorgehoben wird, dies keineswegs anstrebt, so war für die Anführung jener unbestrittenen Behauptung gar kein Grund vorhanden; ein solcher lag um so weniger vor, als dem Verfasser der eigentliche Zweck, welcher mit den „methodisch zu übenden Fertigkeiten“ verfolgt wird, sehr wohl bekannt ist, denn er sagt auf S. 23 ganz richtig: „Die Aufgabe ist ja nicht, Handwerker zu bilden, sondern einzelne Arbeiten derselben so zu üben, daß die Hand größere Sicherheit und

Geschick und der Körper größere Kraft gewinnt.“ Ob diese Aufgabe aber über das Ziel einer allgemeinen Bildungsanstalt hinausgeht, ist wohl mehr als fraglich. Herr Backhaus wird, wie ich hier im voraus bemerken will, noch oftmals die Güte haben müssen, seine Behauptungen selbst zu widerlegen, womit mir ein Teil der Arbeit erspart wird.

Die Ansicht, daß die Mehrzahl der männlichen Erwachsenen eine „schulmäßig zu übende Fertigkeit“ nicht brauche, ist durch die citierte Kennzeichnung des Zweckes jener Übungen eigentlich schon widerlegt. Es werden jedoch auf S. 13 Gründe beigebracht, die mit jener Erklärung in Widerspruch stehen, indem dort gesagt wird, daß es keine Übungen gebe, welche die Hand im allgemeinen geschickter zu machen im stande seien, daß jede einzelne Übung nur eine einseitige, eine für einen ganz bestimmten Zweck berechnete Ausbildung darstelle, ja daß sogar beispielsweise Arbeitsübungen in Holz dem künftigen Violin- und Klavierspieler, solche in Metall dem späteren Schreiber und Schneider nachteilig seien. Nun sind aber die Übungen in der Schülerwerkstatt durchaus nicht so einseitig. Es wird nicht die ganze Stunde hindurch gesägt oder fortwährend gehobelt ꝛc. In der Papparbeit z. B. wechseln in kurzen Zwischenräumen Messen, Schneiden, Kleben ꝛc., an der Hobelbank Sägen, Abmessen, Anreißen, Hobeln, Schneiden, Bohren ꝛc. mit einander ab, wodurch jedesmal andere Körper- und Handhaltungen bedingt sind. Die Arbeit in der Schülerwerkstatt ist also keineswegs eine einseitige. Auch wird bei Aufstellung der Modellreihe eines Lehrganges ausdrücklich auf Abwechselung zwischen verschiedenartigen Übungen Bedacht genommen. Auch die Erfahrung widerlegt Herrn Backhaus. Beispielsweise stellt sich ein Knabe, der längere Zeit hindurch Holzarbeit getrieben hat und dann zu der ganz anders gearteten Papparbeit übergeht, hier viel geschickter an als ein anderer, der überhaupt noch nicht praktisch thätig gewesen ist. Ebenso ist wohl auch die Thatsache allgemein bekannt, daß ein Handwerker bei praktischen Verrichtungen in der Häuslichkeit, auch wenn dieselben mit seinem Fache nichts zu thun haben, doch viel besser sich zu helfen weiß als z. B. ein Gelehrter, der nicht gelernt hat, seine Hände zu brauchen. Daß endlich die wenigen Arbeitsstunden in der Schülerwerkstatt dem künftigen Klavierspieler oder Schneider ꝛc. schaden sollten, muß so lange entschieden bestritten werden, bis es aus der Erfahrung nachgewiesen werden kann. Diese lehrt vielmehr, daß durch die nur scheinbar „einseitigen“ Übungen in der Schülerwerkstatt die „allgemeine Handfertigkeit“ gefördert, ja daß durch sie ein leichteres Sichhineinfinden in die Verhältnisse des praktischen Lebens vermittelt wird. Die Richtigkeit des zuletzt Ausgesprochenen giebt auch Herr B. an einer anderen Stelle seines Buches zu, denn auf S. 13 und 14 hebt er unter demjenigen, „was diesen Übungen für die Schüler der höheren Lehranstalten besonderen Wert verleihe“, auch „das Verständnis des praktischen Lebens“ hervor. Freilich hindert ihn dieses Zugeständnis nicht, den Ausdruck „praktische Intelligenz“, der mit

dem von ihm gebrauchten ganz gleichbedeutend ist, im Vorworte als nichtssagendes „Schlagwort“ zu bezeichnen. Ähnliche, noch sehr häufig auftretende Widersprüche lassen sich einigermaßen daraus erklären, daß Herr B. die Schülerwerkstatt neben der Schule für ein dringendes Bedürfnis hält. Würden aber die wohlthätigen Folgen des Arbeitsunterrichtes etwa aufgehoben werden, wenn derselbe einstmals Aufnahme in den Rahmen der Schule fände?

Daß der Arbeitsunterricht einen erziehlichen, versittlichenden Einfluß ausübt, kann auch Herr B. nicht leugnen; vielmehr bekennt er auf S. 25: „Gewiß soll die Handfertigkeit der Erziehung der Knaben dienen, und es ist vorhin ausgesprochen, daß dies der Hauptzweck ist.“ Dennoch soll sie dem Prinzip der Schule widersprechen, da die letztere, wie auf S. 13 ausgeführt wird, „nicht entfernt die ganze Ausbildung des Knaben besorgen könne, vielmehr vieles dem Hause und noch mehr dem späteren Leben zuweisen müsse.“ Die hier ausgesprochene Behauptung ist an und für sich unzweifelhaft richtig; wenn aber sodann ihre Anwendung auf den Arbeitsunterricht damit begründet wird, daß die Schule denselben „bislang diesen beiden andern Erziehern überlassen habe,“ so ist das doch noch lange kein stichhaltiger Beweis dafür, daß man nun an dieser Gepflogenheit auch für ewige Zeit festhalten müsse. Wollte man das, was „bislang“ herkömmlich war, stets für unantastbar halten, dann wäre ja jeder Fortschritt ausgeschlossen, und hätten unsere Schulverwaltungen sich immer auf diesen Standpunkt gestellt, dann wären z. B. der Turnunterricht und der Handarbeitsunterricht für Mädchen nie zur Einführung gelangt, denn auch diese Disziplinen hatte man früher „bislang“ dem Hause und dem Leben überlassen.

Wenn nun der besprochene Unterrichtsgegenstand, allerdings zur Zeit nur außerhalb der Schule, täglich mehr an Boden gewinnt, wenn sich immer häufiger einsichtige Eltern finden, die trotz mannigfacher Schwierigkeiten und Unvollkommenheiten ihre Söhne an dem Unterrichte teilnehmen lassen; wenn immer mehr Männer des öffentlichen Lebens und der Schule die Wichtigkeit des Arbeitsunterrichts betonen und thatkräftig zu seiner Förderung eingreifen, so liegt hierin ein Beweis dafür, daß die häusliche Erziehung allein nicht mehr im stande ist, den Anforderungen nachzukommen, welche auf dem gegenwärtigen Kulturstandpunkte an diesen Teil der Ausbildung des Menschen gestellt werden. Unter diesen Umständen aber darf die Schule sich nicht einfach ablehnend auf das Herkömmliche berufen, sondern hat die Pflicht, ernstlich zu prüfen, ob sie, ihrer Eigenart entsprechend, im stande ist, auch ihrerseits den veränderten Verhältnissen Rechnung tragen und jenem alten, wahren Satze, „Nicht der Schule, sondern dem Leben“ in erweitertem Umfange nachkommen zu können. Sie hat dafür zu sorgen, daß bei der fortgesetzten, durch den heutigen Kulturzustand ebenfalls bedingten Steigerung der Anforderungen an den jugendlichen Geist, an die Verstandeskräfte des Kindes auch der körperlichen Entwickelung, der

Übung der Sinne eine entsprechende Aufmerksamkeit zugewendet werde.

Früher fand wohl die Entwickelung des Körpers wie die Bildung der Hand im Hause eine immerhin ausreichende Pflege. Heute, wo die Schüler, besonders diejenigen der höheren Lehranstalten, einen bedeutenden Teil ihrer gegen früher schon sehr eingeschränkten schulfreien Zeit am Schreibtische zubringen müssen; heute, wo sehr oft nicht einmal die Kinder des Handwerkers Gelegenheit finden, die Werkzeuge ihres Vaters, der vielfach in Fabriken arbeitet, kennen und gebrauchen zu lernen; heute, wo die große Konkurrenz auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens an den Einzelnen so hohe Anforderungen stellt, daß die geistige Schulung allein nicht mehr genügt, sondern wo auch ein hoher Grad praktischer Tüchtigkeit für jeden erforderlich ist, der den Kampf ums Dasein erfolgreich bestehen will, heute muß noch auf andere Weise für „jenen Teil der Ausbildung" gesorgt werden.

Dazu kommt noch ein anderes. Es haben sich bekanntlich in unserer Zeit so besorgniserregende, soziale Zustände entwickelt, daß die Schule kein Mittel, welches zur Gesundung derselben auch nur etwas beitragen könnte, ohne weiteres zurückweisen darf. Daß ihr aber in dem Arbeitsunterrichte eins dieser Mittel geboten wird, kann niemand treffender und mit mehr Wärme kennzeichnen, als Herr Backhaus selbst es thut. Er schreibt auf S. 22: „Die Kräftigung des Körpers und die erhöhte Geschicklichkeit der Hand sind gewiß nicht ohne Wert, aber sie sind gering zu schätzen gegen die sittlichen Wirkungen." Wenn er nun hier einschränkend hinzufügt, daß dieselben für arme, in keiner geordneten Häuslichkeit lebenden Schüler besonders dann zur Geltung kämen, wenn in der schulfreien Zeit gearbeitet werde, so ist diese Einschränkung bei anderen Stellen seiner Schrift ganz hinfällig. So heißt es auf derselben Seite: „Alle rechte Beschäftigung wirkt bewahrend, alle frohe beharrliche Arbeit, die zum Ziele führt, bildet den Charakter," ferner auf S. 21: „Allen Knaben und Jünglingen aus den höheren Kreisen der Gesellschaft ist die Beschäftigung deswegen zu wünschen, damit sie die körperliche Arbeit der niederen Stände würdigen und damit diese selbst achten lernen" und endlich wieder auf S. 22 in beinahe überschwänglicher Weise: „So bauen diese Werkstätten eine Brücke über die Kluft, welche Reiche und Arme trennt: sie erhöhen die Achtung und die Teilnahme der höheren Stände für die arbeitenden Klassen; sie vermindern die Verbitterung und das Mißtrauen, womit die Arbeiter auf die begünstigten Stände blicken." Sollten nun wirklich die hier so hoch gepriesenen Wirkungen bloß eintreten, wenn die Werkstätten sich außerhalb des Schulrahmens befinden und damit nur einem kleinen Bruchteil von Schülern zu gute kommen? Müßten sich diese segensreichen Folgen nicht umgekehrt viel nachhaltiger bemerkbar machen, wenn sie von der Schule und somit allen Kindern übermittelt werden könnten? Und sollte die Schule wirklich ein Mittel, dem Herr B. eine so hohe Kraft zuschreibt, als „mit

ihrem Prinzip in Widerspruch stehend“ zurückweisen dürfen? Ich muß gestehen, ich kann dem Arbeitsunterricht, so hoch ich seine Wirkung in sozialer Hinsicht anschlage, die Fähigkeit, „eine Brücke über die soziale Zerklüftung zu bilden,“ nicht zuerkennen; ich erblicke in ihm nur einen der vielen Pfeiler, welche dieser Brücke zur Stütze dienen sollen, und doch halte ich die Schule nicht für berechtigt, sich dem Aufbau auch dieses einen Pfeilers zu entziehen!

Auch den Einfluß der körperlichen Arbeit auf die Bildung des Gemütes, des Willens und damit des Charakters hält der Verfasser nicht für so bedeutend, als daß die Schule die Pflicht hätte, sich dieses Einflusses zur Erfüllung ihrer Aufgabe zu bedienen. Doch gesteht er auf S. 26 wieder zu: „Erfolgreiches Handeln bildet den Charakter; Anschauung und Gestaltung schöner Formen — hier allerdings in bescheidenen Grenzen — bildet das Gefühl für das Schöne.“ Und auf S. 22 schreibt er, wie schon einmal angeführt: „Alle rechte Beschäftigung wirkt bewahrend, alle frohe beharrliche Arbeit, die einem guten Zwecke dient, bildet den Charakter.“ Obgleich der Verfasser, wie ich hervorheben muß, diesen Satz auf die Beschäftigung in der Werkstatt bezieht, so könnte man ihn wohl auch auf die geistige Arbeit, die Arbeit der heutigen Schule anwenden, aber er führt an anderen Stellen seiner Schrift Einwirkungen des Arbeitsunterrichts an, die nur von diesem hervorgebracht werden können. So bemerkt er: „Auch die geistig schwachen, aber körperlich tüchtigen Schüler, die in der Klasse selten zu rechter Freudigkeit gelangen, kommen gern, weil sie ein Feld finden, auf dem sie mit ihren Kameraden wetteifern.“ Und dieses segensreiche Feld sollte die Schule den „geistig schwachen, aber körperlich tüchtigen Schülern“ zur freudigen Beackerung dauernd vorenthalten dürfen? Bei der Beschreibung der Osnabrücker Werkstätten auf S. 44 heißt es: „Auch solchen Knaben, die in der Schule weniger Fleiß und gute Gewöhnung zeigten, ist der Eintritt unbedenklich gestattet worden. Wir haben keinen Grund gehabt, dies zu bereuen, denn . . . . . der Fleiß und das Betragen der Knaben waren, von einigen kleinen Verstößen abgesehen, im hohen Grade lobenswert, disziplinarische Strafen sind den ganzen Winter nicht vorgekommen.“ Wer hat denn nun diese Umwandlung, welche die Schule mit ihren herkömmlichen Unterrichtsgegenständen bei den „weniger gut gewöhnten Knaben“ nicht erreichen konnte, bewirkt? Doch die körperliche Arbeit. Und diese Arbeit, welche nach Herrn B. ein so vortreffliches Mittel darbietet, um auch den „geistig schwachen“ und den „weniger gut gewöhnten“ Knaben zur Arbeitsfreudigkeit, zu sittlichem Benehmen und zu gutem Betragen zu verhelfen, diese Arbeit mit solchen Wirkungen sollte dem Prinzip der Schule widersprechen? Dieses Mittel sollte sie mit Entrüstung zurückweisen und für alle Zeiten der doch immerhin unzureichenden Privatthätigkeit überlassen? Es bleibt in der That nicht wohl zu verstehen, wie jemand, der die Bedeutung des fraglichen Erziehungsmittels so klar erkannt hat, zu diesem Resultat gelangen kann.

Gegen die schulmäßige Betreibung der Handarbeit wird von B. auch die Autorität Seyffarths (Liegnitz) angeführt, der sich gegen die Einführung dieses Unterrichtes in die Schule auch deshalb wendet, „weil er jede systematische Übung der Arbeit und jeden dabei ausgeübten Zwang für eine der Kindesnatur widersprechende Verfrühung hält.“ Wenn B. mit Seyffarth wirklich der Überzeugung ist, daß jede „systematische“ Anleitung zur Arbeit der Kindesnatur widerspricht, wie kann er dann in seiner Schrift verlangen, daß dem Unterrichte in der neben der Schule bestehenden Werkstatt eine auf pädagogischen Grundsätzen beruhende „gute Modellreihe, welche den Lehrgang darstellt“, zu Grunde liegen solle? Doch das nebenbei. Die Ansicht Seyffarths wird auch von anderen Seiten häufig als die einer pädagogischen „Autorität“ angeführt. Aus diesem Grunde möchte ich mir doch einige Bemerkungen zu derselben erlauben. Daß die körperliche Beschäftigung an sich etwas dem jugendlichen Alter Fernliegendes oder Fremdartiges wäre, wird auch von S. nicht behauptet. Drängt sich doch auch jedem Beobachter der Kindesnatur die sichere Wahrnehmung auf, daß der Thätigkeitstrieb, die Lust an einer umgestaltenden, nicht bloß anschauenden, Vorstellungen aufnehmenden Beschäftigung schon bei den Kindern vorschulpflichtigen Alters vorherrschend ist; denn mit welcher Lust und Freude drängen sich die Kleinen herbei zu mancherlei Hilfeleistungen in Haus, Hof, Garten und Feld, wie sind sie unermüdlich in der Nachahmung der Beschäftigung Erwachsener! Wenn nun der Schulunterricht, an diese Neigungen, Triebe und Gewohnheiten der Kinder anknüpfend, jene mehr zufälligen und vereinzelten Beschäftigungen des ersten Alters allmählich in geregelte, unter sich verbundene und auf einen bestimmten Zweck gerichtete hinüberführt, so hat er auf das fortdauernde Interesse, auf die freudige Teilnahme der Kleinen gewiß eher zu rechnen, als wenn er vorwiegend nur die Verstandeskräfte in Anspruch nimmt. Wie auch Biedermann treffend hervorhebt, führt „eine allseitige Betrachtung des Menschen immer wieder auf das gleiche Resultat, auf die Notwendigkeit und Naturgemäßheit einer Erziehungsmethode, welche nicht zuerst und ausschließlich an das Reflexionsvermögen, das Gedächtnis oder die Phantasie sich wendet, sondern an die praktische Thätigkeit, diese ausbildet und übt.“ Unter diesen Umständen kann also bei der Anleitung zur Arbeit von einem Zwange keine Rede sein; aber auch die systematische Übung derselben kann der Kindesnatur nicht widersprechen, denn die Aufgabe des Systems, des Lehrganges ist es ja gerade, eine solche Reihenfolge der Arbeit, eine solche Modellreihe festzustellen, die sich eng an die Kindesnatur anschließt, die, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend, sich den Körper- und Geisteskräften des Kindes anpaßt und diese allmählich und zielbewußt steigert. Dieses System, welches man freilich nicht mit Pedanterie verwechseln oder in eine solche ausarten lassen darf, steht eben mit der Kindesnatur nicht im Widerspruch. Oder glaubt Herr Seyffarth über dieses System bei seiner „Anleitung“ zur Handarbeit,

die er außerhalb der Schule für heilsam hält, sich hinwegsetzen zu können? Will er bei dieser Anleitung unter Ausschluß jedes Systems alles dem Zufalle überlassen? Dann freilich könnten Arbeitsübungen auftreten, die der Kindesnatur nicht nur widersprechen, sondern geradezu schädlich werden müssen. Selbst die häusliche Erziehung muß — im rechten Sinne des Wortes — systematisch durchgeführt werden, falls sie bewußt ihr Ziel erstreben will.

Außer der Stellung Seyffarths zu der besprochenen Frage wird auch diejenige anderer pädagogischer Autoritäten einer Betrachtung unterzogen. Gerade diesen Punkt hat mein Kollege Rißmann, noch bevor ich an diese Arbeit ging, bei einer Beurteilung des Backhaus'schen Buches in der „Preußischen Lehrerzeitung" eingehend besprochen. Da Ihnen die umfassende Kenntnis Rißmanns auf diesem Gebiete ja bekannt ist*), so glaube ich diesem Teil meiner Aufgabe am besten gerecht zu werden, wenn ich mich den Ausführungen Rißmanns nach seinen mir freundlichst zur Verfügung gestellten Aufzeichnungen anschließe, umsomehr, als ich denselben inhaltlich voll und ganz beistimme. Rißmann führt aus:

„Von S. 15 seiner Schrift an unterzieht B. die für den Arbeitsunterricht angeführten Aussprüche pädagogischer Autoritäten einer kritischen Untersuchung. Er beginnt mit Comenius. Derselbe führe, so schreibt er, unter den Lehrgegenständen der von ihm eingehend beschriebenen Anstalten die Handfertigkeit nicht auf. Ja, wer hat denn das behauptet? C. wird von den Freunden des Arbeitsunterrichts lediglich angeführt als einer der ersten Pädagogen, welche auf die Wichtigkeit der körperlichen Arbeit für die Erziehung hinwiesen. Von Pestalozzi werden zunächst einige Worte aus der „Abendstunde eines Einsiedlers" angeführt, welche nach B. ein Licht auf unsere Frage werfen sollen. Es ist der Satz: „Erst bist du Kind, Mensch, hernach Lehrjunge deines Berufes rc." Daß P. hiermit denen entgegentritt, welche die Schularbeit zur Vorbereitung eines bestimmten Berufes betreiben wollen, ist selbstverständlich. Keineswegs aber treffen die angezogenen Worte diejenigen, denen die Handarbeit im Dienste der allgemeinen Menschenbildung steht. Ja, Pestalozzi selbst gehört, wie sich späterhin ergeben wird, zu letzteren. Daß er in der Schule zu Bonnal, wie sie in „Lienhard und Gertrud" geschildert wird, Handarbeit betreiben läßt, kann B. natürlich nicht aus der Welt schaffen, aber er erklärt dies mit der Behauptung, diese Schule sei keine solche in unserem Sinne, sondern Rettungs- und Erziehungsanstalt, und daß in eine solche die Handarbeit gehöre, wolle er keineswegs bestreiten. B. ist also der Ansicht, Pestalozzi habe durchaus nicht in der Schule zu Bonnal das Muster einer Schuleinrichtung in seinem Sinne aufstellen wollen; vielmehr sei die eigentümliche Gestaltung derselben lediglich aus den besonderen Verhältnissen

*) Vgl. Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. (Gotha, Thienemann.)

der geschilderten Landgemeinde zu erklären. Ich bin nicht im stande, diese Ansicht als eine haltbare anzusehen. Richtig ist, daß P. in den ersten Ausgaben von „Lienhard und Gertrud“ und den gleichzeitig entstandenen Schriften die öffentliche Volksschule nur als einen Notbehelf ansieht und als „in die Augen fallend“ bezeichnet, daß der Mensch die Hauptsachen, die er braucht und wissen muß „am besten zu Hause und in seiner Wohnstube lernt“. Die Schule soll, heißt es in „Lienhard und Gertrud“, den Kindern „das ersetzen, was sie von ihren Eltern nicht bekommen und doch so unumgänglich nötig haben“. Ähnliche Äußerungen in „Christoph und Else“, im „Schweizerblatt“ u. a. beweisen aber, daß P. diesen Ansichten durchaus allgemeine Bedeutung beilegt, und so ist auch die Einrichtung der Schule in „Lienhard und Gertrud“ nicht abhängig von der Besonderheit der Zustände in der Gemeinde Bonnal, sondern eine solche, wie sie P. bei der allgemeinen Notlage der Familienerziehung überall für notwendig hält. Daß sie „Rettungs- und Erziehungsanstalt im vollsten Sinne“ gewesen sei, wie B. schreibt, läßt sich aus dem angeführten Werke nicht ersehen. Vielmehr legt P. den darin enthaltenen pädagogischen Erörterungen ganz augenscheinlich vollkommen allgemeine Bedeutung bei. Das Buch ist kein „Roman“, wie B. angiebt, sondern nach Pestalozzis Selbstzeugnis „die historische Grundlage eines Versuches, dem Volke einige ihm wichtige Wahrheiten auf eine Art zu sagen, die ihm in Kopf und ans Herz gehen sollten“. Um seinen Nachweis, daß die Schule in Bonnal keine solche im gewöhnlichen Sinne sei, noch mehr zu stützen, führt B. endlich die Stelle an: „Ich möchte aber nicht einem anderen Schulmeister raten, zu thun, was Glülphi gethan hat“. Offenbar hat B. diese Worte aus dem Gedächtnis zitiert, ohne sie aufzuschlagen, denn im Zusammenhange sind sie keineswegs in so allgemeinem Sinne aufzufassen, wie es von ihm geschieht. Es folgt ihnen nämlich unmittelbar der Satz: „— und nach einer solchen Sonntagsankündigung, die jedermann stolz fand, sich dann am Montag die Schule von einer Bauernfrau einrichten zu lassen“. Wenn aber auch P. die Schule lediglich als einen Notbehelf ansieht, so folgt daraus noch keineswegs, daß er aus diesem Grunde die Handarbeit von ihr ausschließen müßte. Es wäre im Gegenteil sehr wohl anzunehmen, daß er auch in diesem Falle die Schule zur Ergänzung der vielleicht gerade in dem beregten Punkte mangelhaften Familienerziehung heranziehen könnte. Das ist auch wirklich der Fall. Allerdings findet sich die bezügliche Stelle erst in der 3. Ausgabe von „Lienhard und Gertrud“. B. selbst führt sie an, ohne zu merken, daß sie gegen ihn spricht. P. schreibt: Glülphi hielt dafür, „die Schulbildung müsse die Lücken, welche die zum Teil einseitigen und beschränkten Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu erteilen vermag, offen läßt, auf alle Weise auszufüllen trachten. Er ließ deswegen auch ... die Hobelbänke, die Drehstühle, die Schmiede, die Spitztrucken und Arbeitstische ... in die Schulzimmer bringen, um seine Kinder sogleich thatsächlich in den wesentlichsten Fertigkeiten des bürgerlichen Berufslebens

zu bilden“. Also gerade, weil P. der Ansicht ist, daß die Schule die Lücken der Familienerziehung auszufüllen hat, läßt er in ihr die Handarbeit betreiben, da er die Hausarbeit als „einseitig und beschränkt“ für ungenügend hält, den Erziehungszweck nach dieser Richtung zu erfüllen. Wie P. über die pädagogische Bedeutung der Arbeit denkt, geht aus den Worten hervor, die sofort auf die eben angeführte Stelle folgen und die B. ganz ungerechtfertigter Weise wegläßt. Sie lauten: „Mit jedem Tage ward ihm heiterer (d. h. klarer), die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte giebt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber, und unser Geschwätz über Heldengröße für Heldengröße, und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selber anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitztrucken, Nähkissen u. s. w. in seine Schule aufnahm“. Niemand vermag aus dieser Stelle herauszulesen, daß P. die Schularbeit nur als „eines der Rettungsmittel für ein sittlich gesunkenes Volk“, wie B. angiebt, auffasse. „Höhere Ansichten über die menschliche Ausbildung“ bewogen Glülphi zu ihrer Betreibung“, schreibt P., und damit bezeichnet er sie offenbar als ein Bildungsmittel von ganz allgemeiner Bedeutung. An einer anderen Stelle in der 3. Ausgabe von „Lienhard und Gertrud“ heißt es: „Aller Unterricht, folglich auch aller Schulunterricht, der nicht Herz, Geist und Hand zugleich ergreift, steht insoweit nicht mit dem bildenden Geiste und Wesen des häuslichen Lebens in Übereinstimmung; er steht im Gegenteil insoweit mit demselben in Widerspruch. Aller Unterricht und aller Schulunterricht, der den Widerspruch mit dem bildenden häuslichen Leben verhüten und im Gegenteil in Übereinstimmmung mit demselben gebracht werden soll, muß darum auch die Mittel dazu in Übungen suchen, die, indem sie das Herz, den Geist und die Hand des Kindes zugleich ergreifen, geeignet sind, das reine Fühlen, das richtige Denken und das vollendete Können, das der Unterricht bezweckt, gemeinsam zu erzielen“. Für einen Kenner Pestalozzis hätte es freilich der Anführung dieser Stellen nicht bedurft. Aus den mehr systematisch gehaltenen Schriften des großen Erziehungsreformators, wie der „Lenzburger Rede“ und dem „Schwanengesange“, läßt sich seine Stellung zu unserer Frage klar ersehen. B. führt keine derselben an. Ob aus Unkenntnis, vermag ich nicht zu entscheiden. In jenen Schriften hätte er lesen können, daß P. neben der sittlichen und der intellektuellen

noch die „Kunstbildung“, d. h. die Bildung des Könnens, unterscheidet. Das Ziel derselben, die Kunst, bestimmt er als „die Fähigkeit, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen“. Die Kunstbildung erfordere, führt er weiter aus, „mechanische Übungen der Sinne und der Glieder, die zur Ausbildung der einzelnen Kunstfertigkeiten nötig sind“. Von der hiermit entwickelten „Kunstkraft“ sei die „Berufskraft nur eine spezielle, auf den Stand und das Verhältnis jedes Individuums passende Anwendung dieser Kraft“. Weiterhin wird in demselben Werke darauf hingewiesen, daß der „städtische Einwohner“ „bei seiner Erziehung“ für die „solide Erkenntnis und Behandlung des vielseitigen Stoffes, der dem bürgerlichen Stande als Erwerbsmittel eigen ist“, sorgfältig vorbereitet werden müsse, und zwar nicht bloß durch theoretische Unterweisung, sondern auch „in Verbindung mit einer soliden und kraftvollen Handanlegung an die wesentlichen Teile der Ausübungsmittel“. Die so belebte Kunstkraft werde die Kinder „mit unwiderstehlichen Reizen“ antreiben, „die Hand an die Kunstarbeiten, deren Wesen sie geistig ergriffen, wo sie immer Gelegenheit haben, anzulegen“. „Es wird ihnen eine wahre Lust, die Werkzeuge jedes bürgerlichen Arbeiters selbst in die Hand zu nehmen, ihren Gebrauch zu erforschen, und sich beides, die Kunstfertigkeiten, die ihnen zu grunde liegen, und diejenigen, die durch sie erzielt werden sollen, selbst eigen zu machen“. P. handelt dabei ausführlich von dem Einflusse einer derartigen Erziehungsweise auf die Hebung der sozialen Verhältnisse. In der „Lenzburger Rede“ fordert er zur Entfaltung der Kunstkraft „elementarisch-gymnastische Übungen der Hand“. Damit man aber nicht behaupten kann, hiermit sei eine „Handgymnastik“, d. h. systematisch geordnete Bewegungen der Hand, gemeint, sei bemerkt, daß P. gleich dahinter schreibt: diese Übungen umfaßten „alle Kunstwerke der Zeichnung und der Plastik“, also „Darstellungen.“

Pestalozzis Stellung zur Frage der Schularbeit ist allerdings nicht immer die gleiche gewesen. Auf dem Neuhofe war sie ihm Zweck, später aber Mittel zum Zweck, d. h. ein allgemeines Bildungsmittel.

Auffallend ist, daß B. von Aussprüchen „pädagogischer Autoritäten“ nur solche der beiden genannten, Comenius und Pestalozzi, und einiger — ganzer oder halber — Gegner (Diesterweg, Eisenlohr, Dittes, Seyffarth) anführt. Wo bleiben Locke, Rousseau, Salzmann, Heusinger, Fichte, Herbart, Stoy, Ziller u. a.? Sind sie Herrn B. als Freunde des fraglichen Unterrichts nicht bekannt, oder legt er ihren Äußerungen so wenig Bedeutung bei, daß er dieselben nicht einmal der Anführung für wert erachtet? Nur betreffs Fröbels, der „etwas mehr als Handfertigkeit erstrebe“, wird das Übergehen als ein absichtliches erklärt.

„Ebenso lehrreich“, schreibt schließlich B., sei die Geschichte der praktischen Pädagogik. Daß die Arbeitsschulen des vorigen Jahrhunderts zu Grunde gegangen seien, liege daran, daß sie dem allgemeinen Volksbedürfnisse nicht entsprachen. Was umfaßt diese allgemeine

Behauptung? Herr B. macht sich das Fällen eines Urteils ziemlich leicht. Zur Erklärung der Thatsache ist mehreres anzuführen. Interessant möchte vor allen Dingen das Urteil eines Mannes sein, der jener Zeit noch ziemlich nahe steht: Wilhelm Harnischs. Derselbe schreibt: Die Industrieschulen gediehen nicht, weil sie aus zu realistischen Grundsätzen hervorgingen. (Die deutsche Bürgerschule 1830 S. 70.) Das ist ungefähr das Gegenteil von dem, was B. sagt. Und ich bin überzeugt, daß Harnisch recht hat. Der Utilitarismus der „Industrieschulen" brachte sie zu Fall, als die neue Pädagogik Pestalozzis aufging. Dieser aber sah wohl die Bedeutung der Arbeit für den Erziehungszweck ein, er bestimmte auch ihre Stelle im pädagogischen System; aber er war hier, wie in andern Stücken, nicht im stande, die Theorie in eine brauchbare Praxis umzusetzen. Darum hat auch die Schule Pestalozzis darauf verzichtet, die Handarbeit zu pflegen, nicht, wie B. meint, weil sie die Überzeugung gehabt hätte, daß sie in seine Pädagogik nicht hinein gehöre. Was die unmittelbaren Nachfolger Pestalozzis unterlassen haben, beginnt man jetzt nachzuholen."

Soweit die Rißmannschen Ausführungen. Ich möchte nur noch hinzufügen: Wenn Herr B. die pädagogischen Autoritäten in ihrer Stellung zum Arbeitsunterricht mit Übergehung der hier am meisten in Betracht kommenden Meister nur auf vier Seiten seines Buches behandelt und dann diesen Teil mit der Bemerkung schließt: „diese Hinweise werden für den Zweck dieser Blätter genügen", so habe ich wohl nach dem vorher Gesagten ein Recht zu erklären: sie genügen für den Zweck, der doch dahin geht, „die Stellung und Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichts" zu kennzeichnen, durchaus nicht, ja, sie können geradezu irreführend wirken. — Es sind, wie wir gesehen haben, viele pädagogische Autoritäten, die Freunde des Arbeitsunterrichtes sind, auffallender Weise unbeachtet geblieben. Dafür wird nun — auch wohl als Autorität — ein Bauer ins Feld geführt, welcher auf einer landwirtschaftlichen Versammlung folgenden Ausspruch that: „Wenn man unsern Schulen solche überflüssigen Dinge bringt, so kann das nur allgemeine Unzufriedenheit erregen. Wir haben kleine Leute in der Gemeinde, die wollen auch leben." Ich schätze das Urteil dieses einfachen Mannes durchaus nicht gering, wenn aber der Verfasser weiterhin lobend hinzufügt: „damit war die Ansicht der Versammlung über den schulmäßigen Handfertigkeitsunterricht ausgesprochen und man ist nicht wieder darauf zurückgekommen", wenn er also das Urteil eines Bauern gerade über den schulmäßigen Arbeitsunterricht für wichtiger hält, als das eines Rousseau, Fichte, Herbart rc. rc., so muß dies Verhalten von seiten eines Schulmannes doch mindestens als ein eigentümliches bezeichnet werden.

Endlich führt B. noch einen mehr äußerlichen Grund an, der gegen die Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule spricht, nämlich: „Über 32 Wochenstunden wird gewiß keiner die Unterrichtszeit der Schule ausdehnen wollen." Und dies ist der einzige Grund, der vorläufig

als stichhaltig bezeichnet werden muß. Aber nach meiner Meinung darf bei der Erörterung des **Prinzips** diese Zeit- und Raumfrage nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Sobald man jenen Unterricht für **wichtig genug hält**, daß die Schulerziehung sich seiner zur besseren Lösung ihrer Aufgabe bediene, dann **muß** und **wird** sich auch die nötige Zeit und der erforderliche Raum dafür finden. Übrigens wäre jedoch eine Vermehrung der Schulzeit um zwei bis vier der körperlichen Arbeit gewidmeten Stunden durchaus nicht gleichbedeutend mit einer solchen, die es nur auf die reine Geistesarbeit absieht. Denn jene soll ja eben das Gegengewicht zu dieser bilden und würde daher einer Überbürdung in unserm Sinne keineswegs Vorschub leisten. Doch ich will, gleich den übrigen Befürwortern des Arbeitsunterrichts, zugeben, daß die Schule bei ihrer **heutigen** Organisation keinen Platz für denselben hat; ist denn damit aber schon bewiesen, daß die jetzige Einrichtung die rechte, für alle Zukunft unantastbare sei? Um wenigstens anzudeuten, wo künftig Platz geschafft werden, was man, ohne die idealen Zwecke zu schädigen, ausscheiden könnte, will ich nur an die acht Alphabete, an die so viel Zeit raubende, der Vereinfachung noch sehr fähigen Orthographie, an die Einlernung zu vieler grammatischer Regeln und an so manchen unnützen Ballast, der bei den heutigen nachhaltigen Schulreformbestrebungen in so vielen Zeit- und Denkschriften genugsam gekennzeichnet worden ist, erinnern.

Die bisherigen Ausführungen haben ergeben, daß ich mit B. in sehr vielen sich auf den Arbeitsunterricht beziehenden Punkten übereinstimme. So sind wir einig über die Bedeutung desselben bezüglich seines Einflusses auf das Verständnis des praktischen Lebens, auf den Charakter des Kindes, sowie bezüglich seiner erziehlichen und sittlichen Wirkungen. So sind wir sogar darin einig, daß ihn **in mancher Beziehung gar kein anderer der herkömmlichen Unterrichtsgegenstände ersetzen kann**. Denn während Herr B. bei Erwähnung der wohlthätigen Einwirkung auf Muskeln und Nerven ganz richtig hervorhebt, daß dies auch durch einen erweiterten Turnunterricht erzielt werden könnte, so weiß er, als er von „der Wertschätzung der körperlichen Arbeit, der Achtung der arbeitenden Stände, dem Verständnis des praktischen Lebens“, von dem Einfluß auf die „geistig schwachen“ und „weniger gut gewöhnten“ Knaben spricht, keinen Unterrichtszweig anzuführen, der dieselbe Wirkung gerade nach dieser bestimmten Seite hin aufzuweisen hätte. In der Schlußfolgerung jedoch weichen wir ganz erheblich von einander ab.

Herr **Backhaus** meint: Trotz all' der zugestandenen wohlthätigen Folgen des Arbeitsunterrichts „**widerstreitet er dem Prinzip der Schule“ und diese hat ein für allemal nichts mit ihm zu thun.** Ich behaupte dagegen: Wenn der Arbeitsunterricht eine so hohe **erziehliche Bedeutung** hat, wie B. selbst hervorhebt, wenn dieser Unterricht, wie B. ebenfalls zugiebt, geeignet erscheint, so wichtigen Forderungen des heutigen Lebens zu dienen, wenn also sowohl **allgemeine erzieh-**

liche als auch öffentliche Interessen seine Verbreitung wünschenswert erscheinen lassen, so entbehrt es meines Erachtens der Folgerichtigkeit, wenn B. zu dem Schlusse gelangt, daß die öffentliche Schule für alle Zeit nichts damit zu thun habe. Ich meine vielmehr: legt man der Sache mit Recht einen so hohen Wert bei, sind gewisse Wirkungen des Arbeitsunterrichts durch keinen andern Gegenstand in demselben Maße zu erzielen, so widerspricht er nicht nur nicht dem Grundgedanken der Schule, sondern er gehört — prinzipiell — in dieselbe hinein, und sie darf ihm die Aufnahme für die Dauer nicht versagen.

Auf einem ganz andern Gebiete — und das hält Backhaus nicht gehörig auseinander — liegt eine Anzahl anderer hiermit in Verbindung stehender Fragen: Soll der Arbeitsunterricht ohne weiteres in den jetzigen Schulorganismus eingefügt werden? Ist er in seiner Methodik schon so durchgebildet, daß seine schulmäßige Einführung vom Schulmanne befürwortet werden kann? Soll der Unterricht, wenn er in den Rahmen der Schule dereinst aufgenommen wird, obligatorisch oder fakultativ sein? Soll er überhaupt als besonderer Unterrichtsgegenstand auftreten oder nur mit andern Fächern in organische Verbindung gebracht werden? — Alle diese Fragen sind von der grundsätzlichen Entscheidung darüber, ob der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule widerspreche, durchaus getrennt zu behandeln; denn man kann, wie ich es thue, sehr wohl zu dem Schluß kommen, daß dieser Unterrichtsgegenstand in die Schule gehört, ohne doch die beiden ersten Fragen zu bejahen und über die letzten schon heute entscheiden zu können. Der Schulorganismus in seiner gegenwärtigen Gestaltung ist auch nach meiner Ansicht zur Aufnahme des Arbeitsunterrichts nicht geeignet, es fehlen heute auch sonst noch so ziemlich alle Vorbedingungen für seine Einführung. Was im weitern die Frage der obligatorischen oder fakultativen Durchführung betrifft, so ist dieselbe trotz des großen Erfahrungsgebietes, das schon vorliegt, noch lange nicht als abgeschlossen zu betrachten. So hat beispielsweise Schweden seinen pädagogisch ausgestalteten Slöjd-Unterricht in mehr als tausend Schulen fakultativ — in Gothenburg allein ist er obligatorisch — eingeführt, und doch besucht ihn fast jeder Schüler freiwillig, während er in Frankreich für alle Schulen obligatorisch ist. Bei uns liegt zur Erörterung dieser Frage, weil sie vorläufig jeder Unterlage entbehrt, noch gar kein Grund vor. Alle Freunde des Arbeitsunterrichts müßten es im Interesse der Sache sogar bekämpfen, wenn man in diesem ersten Stadium der Entwickelung schon an die Schulverwaltung die Anforderung stellen wollte, die Sache von oben herab mit Zwang und — was dann nicht ausbleiben könnte — schablonenmäßig einzuführen. Wer verlangt das aber? Am allerwenigsten diejenigen, welche die Leitung der Bewegung in der Hand haben. Ich werde deren unzweideutige Ansicht hierüber nachher noch anführen. Zunächst haben alle, auch die Lehrer, welche den Wert jenes Gegenstandes erkennen, die Pflicht, auf dem Wege der Freiwilligkeit für seinen innern Ausbau und für seine Verbreitung zu arbeiten, um

Erfahrungen zu sammeln und diesen Unterricht durch pädagogische Ausgestaltung zur einstigen Aufnahme in einer der Schule entsprechenden Form fähig zu machen. Über die künftige „Gestaltung“ aber heute schon endgültig entscheiden zu wollen, halte ich für wenig angebracht.

Bevor ich auf den zweiten Hauptteil übergehe, muß ich mich noch mit einigen Bemerkungen des Verfassers abfinden, die mit der Hauptfrage — dem Verhältnis des Arbeitsunterrichts zur Schule — direkt nichts zu thun haben, die jedoch — wie es scheint — in die Erörterungen nur zu dem Zwecke ganz geschickt eingeflochten sind, um den Hauptführern der gegenwärtigen Handarbeitsbewegung etwas am Zeuge zu flicken. Außerdem bietet sich hierbei Gelegenheit, einige der zuletzt erwähnten Punkte noch näher zu berühren. Daß nun gerade bei diesen, bestimmten Personen geltenden Ausführungen bei B. auch Behauptungen mit unterlaufen, die mit den vorhandenen Thatsachen in Widerspruch stehen, ist sehr bedauerlich und wohl nur daraus zu erklären, daß dem bedeutenden Umschwunge, der sich besonders während der letzten Jahre auf diesem Gebiete vollzogen, sowie der Fachlitteratur der neuesten Zeit nicht in dem Maße Rechnung getragen worden ist, wie man es von einer neuen öffentlichen litterarischen Erscheinung verlangen kann.

So findet sich auf S. 14 folgender Satz: „Soll nun einem neuen Gegenstande, den zudem die öffentliche Meinung als ungeeignet für den Schulunterricht ansieht, ohne weiteres Thür und Thor geöffnet werden?“ Dafür, daß die Ansicht der öffentlichen Meinung wirklich dahin ginge, wie hier behauptet wird, ist kein Beweis erbracht, oder sollte vielleicht die landwirtschaftliche Versammlung, auf welcher jener Bauer über den „schulmäßigen“ Handarbeitsunterricht jenes große Wort gelassen aussprach, die öffentliche Meinung repräsentieren? Andere öffentliche Versammlungen, in denen über jenen Gegenstand verhandelt wurde, sind, wie ein jeder aus der Erfahrung und aus der Zeitung wissen wird, zu ganz andern Urteilen gelangt. Und stellt nicht gerade die Presse im wesentlichen die öffentliche Meinung dar? Nun wird sich wohl kaum ein namhaftes öffentliches Blatt anführen lassen, das diesem neuen Gegenstande bis in die Gegenwart hinein grundsätzlich feindlich gegenüber getreten wäre. Fünfzehn der größten Berliner Zeitungen z. B., ohne Unterschied der Parteistellung, die ich seit lange daraufhin verfolge, haben im Gegenteil die hiesigen Bestrebungen stets in dankenswerter Weise aufs eifrigste unterstützt. Auch zahlreiche andere Zeitungen haben sich zur Bewegung günstig gestellt. Aber ganz abgesehen davon, wer in aller Welt verlangt denn, daß diesem neuen Gegenstande sogleich „Thür und Thor“ der Schule geöffnet, daß er also ungeprüft und ungeklärt aufgenommen werden soll? Hören wir, wie die an der Spitze stehenden Männer der gegenwärtigen Bewegung sich in ihren amtlichen „Mitteilungen des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit“, die von Herrn von Schenckendorff verfaßt sind, hierzu stellen:

„Die Gründe, welche es wünschenswert erscheinen lasse[illegible]
Bestrebungen der Charakter der freien Entwic[illegible]

sind mehrfacher Art. Es seien nur diese erwähnt: Eine behördliche Anordnung auf obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts für Knaben würde auf erhebliche und zum Teil unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen; es fehlt im heutigen Schulrahmen die hierfür erforderliche, etwa 4 Stunden wöchentlich betragende Zeit; dann bedarf der Lehrgegenstand noch der Anpassung an die ländlichen Verhältnisse, sowie in erweitertem Umfange an die jüngeren Altersklassen vom 6. bis 11. Lebensjahre; die Unterrichtsmethode muß auf dem Erfahrungswege noch weiter durchgebildet werden; fast nirgends sind die notwendigen Räumlichkeiten für die Knaben-Werkstätten vorhanden, und allerorts würde es auch an dem notwendigen Lehrpersonal fehlen. Nicht minder wären die Kosten, welche den Schulunterhaltungspflichtigen auferlegt würden, sehr erhebliche. Bei einer freien und allmählichen Entwickelung vermindern sich diese Schwierigkeiten oder werden zum Teil nicht empfunden. Der deutsche Verein stellt sich daher nur die Aufgabe, diesen Unterricht neben der Schule zu fördern."

Und in Nr. 8 der „Blätter für Knaben-Handarbeit", herausgegeben von dem Vorsitzenden des deutschen Vereins, Herrn Lammers, heißt es: „Daß hiermit, in Preußen wenigstens, die Sache einen rein offiziellen Charakter annehmen oder sich in eine Staatsangelegenheit umgestalten werde, braucht man nicht zu glauben. Sie ist noch unendlich weit von allem Zwangsunterricht. Die Leiter des Vereins lassen keine Gelegenheit vorübergehen, um zu betonen, daß sie eine solche gewaltsame Förderung ihres Gedankens auch nicht einmal in der Stille wünschen, vielmehr die freiwillige Aneignung allein im Auge haben, nicht obgleich sondern weil dieselbe allmählich und stufenweise fortschreitet."

Hatte Herr B. gegenüber solchen an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassenden Erklärungen wohl das Recht, den Verfechtern der gegenwärtigen Arbeitsschulbestrebungen das Verlangen unterzuschieben, daß dem neuen Gegenstande Thür und Thor der Schule geöffnet werden solle? Bei dieser klaren Stellungnahme des Vorstandes zur Schule lag bei der Erörterung des Prinzips — gehört der Arbeitsunterricht in die Schule oder nicht? — durchaus kein Grund dafür vor, jene Männer mit hineinzuziehen, am allerwenigsten aber dafür, ihr Wirken und Bestreben in falschem Lichte darzustellen. Das letztere geschieht nicht bloß bei dieser einen Behauptung, sondern auch noch an vielen andern Stellen. So wird Herrn Lammers auf S. 9 vorgeworfen, daß dieser jetzt seiner Ausfälle gegen die Lehrer im „Nordwest" sich enthalte, weil „man dieselben nötig hat". Eins trifft ja zu, nämlich, daß Herr Lammers heute den Lehrern gegenüber eine andere Stellung einnimmt wie vor Jahren, als er den für uns nicht gerade schmeichelhaften Artikel im „Nordwest" schrieb. Aber er ist zu dieser andern Ansicht gekommen, weil er sich durch Thatsachen überzeugen ließ, daß jene frühere Voraussetzung nicht stichhaltig war, weil die Lehrer, welche sich der Sache nicht etwa wegen Herrn Lammers, sondern aus innerstem Interesse zuwandten, ihm Achtung und diese andere Ansicht durch ihr Auftreten abgenötigt haben, und so

ist er jetzt zu einem nicht bloß äußerlichen Freunde der Lehrer geworden. Das ist meine feste Überzeugung, die sich auf persönliche Wahrnehmungen stützt. Keinesfalls hätte der Verfasser einer in die Öffentlichkeit tretenden Schrift das Recht, einem allgemein bekannten und geachteten Schriftsteller, einem Manne, der an der Spitze so vieler gemeinnützigen Unternehmungen steht, selbstsüchtige, also niedrige Beweggründe für seine veränderte Stellung zur Lehrerschaft unterzuschieben.

Die Behauptung auf S. 8, es werde nicht zugegeben, „daß man sich zur Schule unrichtig gestellt“ und ferner, „daß man die Einsprüche der Lehrer nicht beachtet habe,“ läßt sich mit den Thatsachen durchaus nicht vereinbaren. Denn nicht nur mit Worten, sondern durch die wirklich veränderte Stellungnahme hat man es zugegeben, daß die ursprüngliche (Clauson-Kaas'sche) Bewegung der Schule gegenüber in falschem Fahrwasser segelte, und sehr wohl hat man die Einsprüche der Lehrerschaft gegen die früheren Hausfleißbestrebungen beachtet, ja man läßt die Lehrer an dem inneren Ausbau des gegenwärtigen Arbeitsunterrichtes hervorragenden Anteil nehmen. So besteht beispielsweise eine auf dem Münchener Kongreß (1888) gewählte Kommission, die den Auftrag hat, allgemeine Grundsätze für den Lehrgang und die Lehrart in den Schülerwerkstätten festzustellen, nur aus Schulmännern.*) Sollte aber Herr B. diese gänzlich veränderte Stellungnahme der Schule und den Lehrern gegenüber wirklich nicht bemerkt haben, so geht auch hieraus wieder hervor, daß er die Bewegung während der letzten Jahre in allen ihren Erscheinungen nicht so beachtet und verfolgt hat, wie man es von einem über diesen Gegenstand aburteilenden Schriftsteller zu verlangen vollkommen berechtigt ist.

Dasselbe geht auch aus folgender, sich auf S. 8 und 9 seiner Schrift befindlichen Bemerkung hervor: „...... Es gebietet also die Klugheit, die höheren Schulen möglichst außer acht zu lassen. So ist zunächst die Volksschule ausersehen, das Ideal des Vereins für erziehliche Handarbeit zu verwirklichen.“ Nun hat aber auf dem Magdeburger Kongreß (1887) ein Vorstandsmitglied dieses Vereins, der Oberrealschuldirektor Nöggerath, einen Vortrag gehalten, in welchem gerade die Notwendigkeit des Arbeitsunterrichtes für die Schüler höherer Lehranstalten eingehend nachgewiesen wurde. Auch in allen früheren Vorträgen und Kundgebungen maßgebender Persönlichkeiten ist als eine der wohlthuendsten Folgen dieses Unterrichts stets das Gegengewicht, welches derselbe gegen die geistige Überanstrengung ausübt, an der besonders die Schüler höherer Lehranstalten leiden, hervorgehoben und gleichzeitig ist hierbei die zu erzielende Achtung der arbeitenden Stände betont worden. Endlich ist es doch nicht unbekannt, daß die Hauptführer der Arbeitsschulbewegung zugleich dem Ausschuß für deutsche Schulreform

*) Es gehören dieser Kommission an: Schuldirektor Kunath-Dresden, Oberlehrer Dr. Götze-Leipzig, Lehrer und Landtagsabgeordneter Kalb-Gera und die Lehrer Gärtig-Posen, Josef Kerschensteiner-München, Neumann-Görlitz und Groppler-Berlin.

angehören. Die von diesem vertretenen Reformbestrebungen, die auch eine größere Berücksichtigung der Körper- und Handausbildung verlangen, gelten aber doch vorzüglich den „höheren" Schulen.

Auf S. 31 wird an „die sieben spielend betriebenen Beschäftigungen des Herrn Clauson-Kaas, dem Herr v. Schenckendorff damals beigetreten ist," erinnert. Daß aber Herr von Schenckendorff auch „damals" schon nicht in allen Punkten mit Clauson-Kaas ging, daß derselbe seine „damals" d. h. 1880, also in den ersten Stadien der Bewegung, nur in der Theorie begründete Ansicht durch jahrelange Erfahrungen in der unmittelbaren Praxis wesentlich anders gestaltet und heute nichts mehr mit den ursprünglichen Clauson-Kaas'schen Bestrebungen gemein hat, davon erfahren die Leser des B.'schen Buches leider nichts.

Außer diesen nicht gerade schönen Unterstellungen, welche geeignet sind, von dem Wirken und Bestreben, von der Bedeutung und den Zielen des deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit ein unrichtiges Bild zu geben, finden sich auch noch andere Behauptungen, die sich nicht auf diesen Verein beziehen, die aber auch den Thatsachen widersprechen.

So liest man auf S. 24: „Die deutschen Volksschullehrer haben mit verschwindenden Ausnahmen sich dahin ausgesprochen, daß sie den Fachleuten nicht ins Handwerk pfuschen wollen." Wenn Herr B. den Berliner Lehrerverein, welcher mit großer Majorität folgenden Beschluß faßte: „Der Berliner Lehrerverein hat mit großem Interesse Kenntnis genommen von den Bestrebungen des Berliner Hauptvereins für Knabenhandarbeit. Er empfiehlt seinen Mitgliedern, die Zwecke desselben zu unterstützen, damit durch die aktive Teilnahme der Lehrerschaft an jenen Bestrebungen das denselben zu Grunde liegende pädagogische Prinzip mehr und mehr geklärt werde, um in der Praxis zur Geltung gelangen zu können," wenn er ferner die ungefähr 60 Berliner Lehrer, die der Aufforderung ihres Vereins zur „aktiven Teilnahme" Folge leisteten, auch zu den verschwindenden Ausnahmen rechnet, so mußte er doch wissen, daß ähnliche Beschlüsse schon seitens einer ganzen Reihe von Lehrervereinen und -Versammlungen vorliegen,*) so mußte er wissen, daß allein

---

*) Als bezeichnend für den Inhalt dieser Beschlüsse seien u. a. die beiden folgenden angeführt:

I. Die Seminarkonferenz zu Delitzsch (3. Mai 1888, 500 Teilnehmer) gab einstimmig folgende Erklärung ab: „Die Versammlung erkennt an, daß der auf pädagogischen Grundsätzen beruhende Arbeitsunterricht wichtigen erziehlichen und sozialen Zwecken zu dienen geeignet erscheint. Der gesamte Lehrerstand als solcher hat deshalb Veranlassung, sich nicht außerhalb dieser jetzt zunehmenden Bewegung zu stellen, schon um an der weiteren Ausgestaltung von System und Methode dieses Unterrichtsfaches mitzuwirken. Es empfiehlt sich, an möglichst vielen Orten in Stadt und Land neben dem Schulunterricht praktische Versuche zu machen."

II. Der XII. Oberelsässische Lehrertag (31. Juli 1888 in Mühlhausen, 500 Teilnehmer):

„1. Es ist Aufgabe der Schule, das Kind so zu erziehen, daß die Geistes- und Körperkräfte gleichmäßig entwickelt werden.

die in Leipzig ausgebildeten „andern ins Handwerk pfuschenden Lehrer" eine stattliche Anzahl bilden*) und daß bis jetzt in etwa 130 Schülerwerkstätten Deutschlands über 300 Lehrer praktisch thätig sind. Alle diese Thatsachen sind öffentlich so bekannt, daß jemand, der über diese Sache schreibt, sie wohl erfahren konnte.

Eigentümlich ist es auch, daß in dem B.'schen Buche im Jahre 1888 noch auf Gothenburg mit seinen „Lehrjungenwerkstätten" und seinen Handwerksmeistern hingewiesen wird, während man hier schon 1887 angefangen hat, jene in auf erziehlichem Boden ruhende Arbeitsschulen umzuwandeln und diese durch technisch ausgebildete Lehrer zu ersetzen. — Die Erklärung des Kultusministers im Abgeordnetenhause, daß ihm die Osnabrücker Werkstätten gefallen hätten, wird so eingekleidet, daß man annehmen muß, der Minister sei nur deshalb befriedigt gewesen, weil dort Handwerksmeister unterrichten. Die Bemerkung aber, daß derselbe Minister auch dem Lehrerausbildungskursus in Berlin seinen Besuch abgestattet und sich über das Streben der daran teilnehmenden Lehrer lobend geäußert, daß er ferner die Lehrer, welche sich technisch ausbilden wollen, in bedeutendem Maße unterstützt, wird unterlassen. Auch die Mitteilung von dem großen Eifer und dem Fleiße der arbeitenden Knaben wird so dargestellt, daß Uneingeweihte schließen müssen, es sei das eine spezifische Erscheinung der Osnabrücker Werkstätten. Wer aber seinen Beobachtungskreis etwas weiter ausdehnt, kann auch anderwärts dieselbe Wahrnehmung machen.

Wir kommen nunmehr zur zweiten Hauptfrage: **Wer** soll den Unterricht in der Schülerwerkstatt erteilen?

Eigentlich müßte sich die Beantwortung dieser Frage ohne weiteres aus der ersten ergeben. Wer da behauptet, daß der Arbeitsunterricht nichts mit der Schule zu thun habe, der muß folgerichtig auch den Lehrer ganz aus dem Spiele lassen. — Wie aber B. sich bei Beantwortung der ersten Frage in Widersprüche verwickelt und Zugeständnisse macht, die das Gegenteil von seiner Behauptung beweisen, so ist ganz dasselbe auch hier der Fall.

---

2. Da die heutige Schulbildung das Hauptgewicht auf die Entwickelung der Geisteskräfte legt, so finden wir in dem Handfertigkeitsunterricht ein Mittel, das Gleichgewicht herzustellen. Er bewirkt die Ausbildung des Auges und der Hand und vermittelt den Übergang zum praktischen Leben.
3. Da nach dem heutigen Stande der Schulverhältnisse vorerst die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts auf große Schwierigkeit stoßen dürfte, so soll es das Bestreben namentlich der jüngeren Lehrer sein, freiwillig und aus Liebe zur Sache solche Handfertigkeitsschulen einzurichten.
4. Um den erziehlichen Zweck dieses Unterrichts zu erreichen, scheint es geboten, daß derselbe nur von pädagogisch gebildeten Lehrern — nicht von Handwerkern — erteilt werde. Es wäre daher zu wünschen, daß der Staat für Heranbildung von Handfertigkeitslehrern in den Seminarien Sorge tragen würde."

*) In Leipzig sind bis jetzt 204 auswärtige und über 150 Leipziger Lehrer, im Königreich Sachsen außerdem noch 165 und im übrigen Deutschland etwa ..., also zusammen ungefähr 600 Lehrer, technisch ausgebildet worden.

angehören. Die von diesem vertretenen Reformbestrebungen, die auch eine größere Berücksichtigung der Körper- und Handausbildung verlangen, gelten aber doch vorzüglich den „höheren“ Schulen.

Auf S. 31 wird an „die sieben spielend betriebenen Beschäftigungen des Herrn Clauson-Kaas, dem Herr v. Schenckendorff damals beigetreten ist,“ erinnert. Daß aber Herr von Schenckendorff auch „damals“ schon nicht in allen Punkten mit Clauson-Kaas ging, daß derselbe seine „damals“ d. h. 1880, also in den ersten Stadien der Bewegung, nur in der Theorie begründete Ansicht durch jahrelange Erfahrungen in der unmittelbaren Praxis wesentlich anders gestaltet und heute nichts mehr mit den ursprünglichen Clauson-Kaas'schen Bestrebungen gemein hat, davon erfahren die Leser des B.'schen Buches leider nichts.

Außer diesen nicht gerade schönen Unterstellungen, welche geeignet sind, von dem Wirken und Bestreben, von der Bedeutung und den Zielen des deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit ein unrichtiges Bild zu geben, finden sich auch noch andere Behauptungen, die sich nicht auf diesen Verein beziehen, die aber auch den Thatsachen widersprechen.

So liest man auf S. 24: „Die deutschen Volksschullehrer haben mit verschwindenden Ausnahmen sich dahin ausgesprochen, daß sie den Fachleuten nicht ins Handwerk pfuschen wollen.“ Wenn Herr B. den Berliner Lehrerverein, welcher mit großer Majorität folgenden Beschluß faßte: „Der Berliner Lehrerverein hat mit großem Interesse Kenntnis genommen von den Bestrebungen des Berliner Hauptvereins für Knabenhandarbeit. Er empfiehlt seinen Mitgliedern, die Zwecke desselben zu unterstützen, damit durch die aktive Teilnahme der Lehrerschaft an jenen Bestrebungen das denselben zu Grunde liegende pädagogische Prinzip mehr und mehr geklärt werde, um in der Praxis zur Geltung gelangen zu können,“ wenn er ferner die ungefähr 60 Berliner Lehrer, die der Aufforderung ihres Vereins zur „aktiven Teilnahme“ Folge leisteten, auch zu den verschwindenden Ausnahmen rechnet, so mußte er doch wissen, daß ähnliche Beschlüsse schon seitens einer ganzen Reihe von Lehrervereinen und -Versammlungen vorliegen,*) so mußte er wissen, daß allein

*) Als bezeichnend für den Inhalt dieser Beschlüsse seien u. a. die beiden folgenden angeführt:

I. Die Seminarkonferenz zu Delitzsch (3. Mai 1888, 500 Teilnehmer) gab einstimmig folgende Erklärung ab: „Die Versammlung erkennt an, daß der auf pädagogischen Grundsätzen beruhende Arbeitsunterricht wichtigen erziehlichen und sozialen Zwecken zu dienen geeignet erscheint. Der gesamte Lehrerstand als solcher hat deshalb Veranlassung, sich nicht außerhalb dieser jetzt zunehmenden Bewegung zu stellen, schon um an der weiteren Ausgestaltung von System und Methode dieses Unterrichtsfaches mitzuwirken. Es empfiehlt sich, an möglichst vielen Orten in Stadt und Land neben dem Schulunterricht praktische Versuche zu machen.“

II. Der XII. Oberelsässische Lehrertag (31. Juli 1888 in Mühlhausen, 500 Teilnehmer):

„1. Es ist Aufgabe der Schule, das Kind so zu erziehen, daß die Geistes- und Körperkräfte gleichmäßig entwickelt werden.

die in Leipzig ausgebildeten „andern ins Handwerk pfuschenden Lehrer" eine stattliche Anzahl bilden*) und daß bis jetzt in etwa 130 Schülerwerkstätten Deutschlands über 300 Lehrer praktisch thätig sind. Alle diese Thatsachen sind öffentlich so bekannt, daß jemand, der über diese Sache schreibt, sie wohl erfahren konnte.

Eigentümlich ist es auch, daß in dem B.'schen Buche im Jahre 1888 noch auf Gothenburg mit seinen „Lehrjungenwerkstätten" und seinen Handwerksmeistern hingewiesen wird, während man hier schon 1887 angefangen hat, jene in auf erziehlichem Boden ruhende Arbeitsschulen umzuwandeln und diese durch technisch ausgebildete Lehrer zu ersetzen. — Die Erklärung des Kultusministers im Abgeordnetenhause, daß ihm die Osnabrücker Werkstätten gefallen hätten, wird so eingekleidet, daß man annehmen muß, der Minister sei nur deshalb befriedigt gewesen, weil dort Handwerksmeister unterrichten. Die Bemerkung aber, daß derselbe Minister auch dem Lehrerausbildungskursus in Berlin seinen Besuch abgestattet und sich über das Streben der daran teilnehmenden Lehrer lobend geäußert, daß er ferner die Lehrer, welche sich technisch ausbilden wollen, in bedeutendem Maße unterstützt, wird unterlassen. Auch die Mitteilung von dem großen Eifer und dem Fleiße der arbeitenden Knaben wird so dargestellt, daß Uneingeweihte schließen müssen, es sei das eine spezifische Erscheinung der Osnabrücker Werkstätten. Wer aber seinen Beobachtungskreis etwas weiter ausdehnt, kann auch anderwärts dieselbe Wahrnehmung machen.

Wir kommen nunmehr zur zweiten Hauptfrage: **Wer** soll den Unterricht in der Schülerwerkstatt erteilen?

Eigentlich müßte sich die Beantwortung dieser Frage ohne weiteres aus der ersten ergeben. Wer da behauptet, daß der Arbeitsunterricht nichts mit der Schule zu thun habe, der muß folgerichtig auch den Lehrer ganz aus dem Spiele lassen. — Wie aber B. sich bei Beantwortung der ersten Frage in Widersprüche verwickelt und Zugeständnisse macht, die das Gegenteil von seiner Behauptung beweisen, so ist ganz dasselbe auch hier der Fall.

---

2. Da die heutige Schulbildung das Hauptgewicht auf die Entwickelung der Geisteskräfte legt, so finden wir in dem Handfertigkeitsunterricht ein Mittel, das Gleichgewicht herzustellen. Er bewirkt die Ausbildung des Auges und der Hand und vermittelt den Übergang zum praktischen Leben.
3. Da nach dem heutigen Stande der Schulverhältnisse vorerst die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts auf große Schwierigkeit stoßen dürfte, so soll es das Bestreben namentlich der jüngeren Lehrer sein, freiwillig und aus Liebe zur Sache solche Handfertigkeitsschulen einzurichten.
4. Um den erziehlichen Zweck dieses Unterrichts zu erreichen, scheint es geboten, daß derselbe nur von pädagogisch gebildeten Lehrern — nicht von Handwerkern — erteilt werde. Es wäre daher zu wünschen, daß der Staat für Heranbildung von Handfertigkeitslehrern in den Seminarien Sorge tragen würde."

*) In Leipzig sind bis jetzt 204 auswärtige und über 150 Leipziger Lehrer, im Königreich Sachsen außerdem noch 165 und im übrigen Deutschland etwa 100, also zusammen ungefähr 600 Lehrer, technisch ausgebildet worden.

Seine Behauptung geht dahin: Nicht der Lehrer, sondern der Handwerker habe den Unterricht zu erteilen, und zwar zunächst aus dem Grunde, weil er den ersteren für nicht geeignet dazu hält, denn er sagt auf S. 23 seines Buches: „Wer könnte jede einzelne Übung so vormachen, den Gebrauch jedes Instrumentes so zeigen, zur Verbesserung der gemachten Fehler so anleiten, wie der Mann des Faches? Vom Meister läßt sich jeder willig weisen, vom Stümper niemand!“ Das klingt sehr schön, ist auch unzweifelhaft richtig, doch vergißt der Verfasser leider zu beweisen, daß ein Lehrer, der sich ernstlich und mühevoll zu diesem Unterricht vorbereitet, innerhalb der der Schülerwerkstatt gesteckten Grenzen durchaus ein „Stümper“ sein und bleiben muß. Doch halt! Gewiß soll folgende Stelle auf S. 24 den Beweis dafür erbringen: „Daß junge Theologen durch den sechswöchigen Besuch eines Volksschullehrerseminars tüchtige Lehrer werden, glaubt kein Mensch, sie glauben es selbst nicht; daß man die Lehrer nach einem vier- oder sechswöchigen Handfertigkeitskursus als geschickte Lehrmeister erklärt, das läßt erkennen, wie man über die Arbeit der Volksschule denkt!“ Stellt dieser Satz die Thatsachen nicht vollständig auf den Kopf? Müßte er, der Wirklichkeit entsprechend, nicht also lauten: Daß junge Theologen durch den sechswöchigen Besuch eines Lehrerseminars tüchtige Lehrer werden, glaubt außer den Lehrern jeder, besonders auch die meisten Theologen, denn sonst würden sie doch nicht Aufseher und Berater der Lehrer werden, daß man aber die Lehrer nach einem vier- bis sechswöchigen Kursus als geschickte Lehrmeister entläßt, das ist noch niemals und nimmer von irgend einer maßgebenden Persönlichkeit behauptet worden. Abgesehen davon, daß in Leipzig für die Hobelbankarbeit nur der ein Zeugnis erhält, der zwei Kurse hindurch, also acht Wochen, gearbeitet hat, ist im Gegenteil oft laut und öffentlich, so daß auch Herr B. es hören konnte, betont worden, daß in den Leipziger Unterrichtskursen nur der Grund zur weiteren Ausbildung gelegt werden kann. Sie, meine Herren, wissen, wie eindringlich uns hier in Berlin diese Lehre von Herrn v. Schenckendorff am Schlusse unseres sechswöchentlichen Ausbildungskursus ans Herz gelegt worden ist, Sie wissen, daß wir, die wir Unterricht erteilen wollten, geradezu verpflichtet wurden, noch während des ganzen Sommers den Lehrerfortbildungskursus zu besuchen, Sie wissen, daß auch nicht einer, der diese Pflicht nicht erfüllte, zum Unterrichte herangezogen wurde, Sie wissen, daß wir auch viele, viele Stunden in der stillen Häuslichkeit emsig gearbeitet haben, wovon die im vorigen Jahre stattgehabte reichhaltige Ausstellung von Lehrerarbeiten (fast lauter Privatarbeiten) Zeugnis ablegte, und Sie wissen endlich, daß wir uns lange noch nicht für vollkommen halten, sondern noch heute tapfer weiter streben. Daß wir aber nicht gleich beim ersten Anfange, als wir den Unterricht aufnahmen, als technisch vollendete Meister auftreten konnten, liegt nun einmal in der Unvollkommenheit menschlicher Einrichtungen. Auf allen Gebieten müssen deshalb auch solche Personen zugezogen werden, die vorläufig noch nicht fertig sind. Oder ist der junge Lehrer, dem man

doch eine Klasse übergiebt, ist irgend ein anderer Beamter sogleich von vornherein schon Meister in seinem Fache? Müssen ihn stete Fortbildung und Erfahrung nicht erst dazu machen? — Wird nicht auch der Handwerker, der zwar in der Technik Meister ist, sich auch erst bei der Anweisung von Kindern, die nun einmal ganz besondere Anforderungen stellt, was der Verfasser, wie wir später hören werden, gar nicht leugnet, hineinarbeiten müssen? Sollte aber bei der Anweisung und Anleitung der Kinder zum Erlernen technischer Fertigkeiten wirklich weiter nichts nötig sein, als die vollständige Beherrschung dieser Fertigkeit, dann müßte ja der Clown ohne weiteres der beste Turnlehrer, der Architekt der beste Zeichenlehrer, jeder Büreauschreiber mit guter Handschrift der beste Schreiblehrer sein!

Auf die Schlußfolgerung, die B. aus jener grundlosen Behauptung zieht, muß ich noch ganz besonders hinweisen: „Daß man die Lehrer nach einem 4—6wöchigen Handarbeits-Kursus als geschickte Lehrmeister entläßt, das läßt erkennen, wie man über die Arbeit der Volksschule denkt.“ Selbst die Richtigkeit seiner haltlosen Voraussetzung zugegeben, könnte man doch nur so folgern: das läßt erkennen, wie gering man über die Schwierigkeit der Aneignung technischer Fertigkeit, über die Arbeit des Handwerkers denkt. Wie man aber daraus eine Geringschätzung der Arbeit in der Volksschule ableiten kann, ist nicht wohl zu ersehen.

Doch Herr B. trägt noch etwas stärker auf. Seite 28 sagt er: „Macht es nicht wirklich den Eindruck eines schlechten Spaßes, wenn man diesen Männern (den Lehrern) zumutet, nun auch noch 2, 3, 4 — nach Clauson-Kaas sogar 7 — Handwerke zu lernen und darin zu unterrichten?“ Jeder Handwerker, jeder Bauer, jeder gebildete Mann, meint er weiter, müsse das als Stümperei und Pfuscherei bezeichnen. „Und diese Handwerkspfuscherei auch in die Schule zu übertragen, sollten die Lehrer selbst die Hand bieten?“ Und hierauf folgt der Kraftsatz, der gewiß für die armen Verirrten, die es wagen, sich zur körperlichen Arbeit und zum Unterricht in derselben herabzuwürdigen, vernichtend wirken soll: „Das hieße doch, sich selbst dem Gespött der Menge preisgeben, die Ehre des Standes selbst mit Füßen treten!“ Es wäre zum Lachen, meine Herren, wenn's nicht doch zu ernsthaft wäre! Wenn nur das Buch nicht hauptsächlich für die Kollegen geschrieben wäre, die sich erst ein Urteil über die Sache bilden wollen! Denn im Jahre 1888 von 4—7 Handwerken zu sprechen, die jeder Lehrer erlernen soll, heißt doch für jeden Eingeweihten etwas Falsches behaupten. Hätte der Verfasser, der über die technische Ausbildung der Lehrer schreibt, doch nur einmal in das Programm der Leipziger Lehrerbildungs-Anstalt hineingesehen! Nur ein Fach darf man als Hauptfach betreiben, um ein Zeugnis zu erhalten; will man es in einem zweiten, dem sogenannten Nebenfach, auch bekommen, so muß man sich schon zum zweitenmal nach Leipzig hin bemühen. — Die Phrasen aber von dem Gespött der Menge und der Ehre des Standes, die vor zehn Jahren wenigstens

noch einen Schein von Berechtigung hatten, müßte man heute, nachdem die Erfahrung sie längst zu nichte gemacht hat, doch endlich bei ernsthaften Erörterungen einstellen. Oder haben wir hier in Berlin vielleicht vom Gespött der Menge etwas gespürt, als wir im April 1888 in einer Ausstellung mit unseren Arbeitsprodukten und mit denjenigen unserer Schüler vor die Öffentlichkeit traten, als Tausende von Besuchern einstimmig unsere Erfolge anerkannten, als alle Berliner Zeitungen — ohne Ausnahme — mit ganz besonderer Hervorhebung und Achtung von den „vorzüglichen Lehrerarbeiten, mit denen Handwerksmeister Ehre einlegen könnten" (Börsen-Courier) sprachen? Und wie hier in Berlin, so hat sich auch anderwärts bei Ausstellungen, öffentlichen Kongressen, bei Einrichtung von Schülerwerkstätten durch Lehrer &c. das Schlagwort von dem „Gespött der Menge" als nichtssagend erwiesen. Herr B. mußte es doch wissen, daß heute, wie schon früher angedeutet, viele Hunderte von deutschen Lehrern das thun, was er „ins Handwerk pfuschen" nennt, wenn er aber trotzdem zu verstehen giebt, daß diese „die Ehre ihres Standes mit Füßen treten", so muß das als eine Überhebung gegenüber diesen Hunderten von Kollegen bezeichnet werden, und ich möchte diese Gelegenheit nicht vorüber gehen lassen, um jene durch nichts bewiesene Beschuldigung im Namen unserer Vereinigung, deren Vorsitzender zu sein ich die Ehre habe und deren Mitglieder vielfach ebenfalls praktisch thätig sind, ganz entschieden zurückzuweisen.

Noch einen Grund, und das müßte wohl der Hauptgrund sein, hat B. für den Ausschluß der Lehrer vom Arbeitsunterrichte. Er hält es nämlich für überflüssig, daß die „unmittelbare Anweisung" pädagogisch sich gestalte. Deshalb spricht er von dem „pädagogischen Betrieb" des Handarbeitsunterrichts meistens nur in ironischer Form und setzt „pädagogisch" meistens in „Gänsefüßchen". Aber derselbe Verfasser, der für den „pädagischen Betrieb" nur ein ironisches Achselzucken hat, kennzeichnet das Ideal seines Betriebes auf Seite 23, nachdem er den berühmten Satz vom „Stümper" ausgesprochen, dahin: „Aber die Leitung ist mit eben dem Rechte einem pädagogisch gebildeten Manne übertragen, weil nur ein solcher die Aufgabe der Anstalt ganz erkennen und jedes einzelne dieser Aufgabe unterzuordnen im stande ist. Die Aufgabe ist ja nicht, Handwerker zu bilden, sondern einzelne Arbeiten derselben so zu üben, daß die Hand größere Sicherheit und Geschick und der Körper größere Kraft gewinnt." Er beruft sich hierbei auf die Einrichtung des Seminars in Leipzig, wo auch „pädagogische Leitung und fachmännische Unterweisung" stattfinde. Die Ausbildung der Lehrer, bei der es sich thatsächlich nur um die Aneignung der technischen Fertigkeit handelt und die Ausbildung der Schüler, bei welcher noch ganz andere Momente, — auch nach des Verfassers Meinung, wie wir sogleich hören werden, — in Betracht kommen, kann man doch aber nicht in einen Topf werfen! Er führt nämlich, nachdem er zugegeben hat, daß bei Schülern durchaus nicht dieselben Übungen, oder diese wenigstens nicht in derselben Art und Weise vorgenommen werden könnten als beim

Handwerkslehrling, wörtlich aus: „Auch über die Auswahl der Arbeiten nach den Altersstufen, über die Disziplinierung größerer Schülerscharen, wie über die Behandlung jugendlicher Ausschreitungen besitzt der erfahrene Schulmann ein Urteil, wie es ein noch so tüchtiger Handwerksmeister sich nicht erworben hat.“ — Ein Lehrer ist also nach B.'s. Meinung nicht im stande, sich die im Bereich der Schülerwerkstatt betriebenen technischen Fertigkeiten so anzueignen, daß er sie mit Erfolg auch den Kindern zeigen kann, aber die ganze Sache zu leiten, die Arbeiten nach den Altersstufen auszuwählen, den Handwerksmeister zu beaufsichtigen und ihm vorzuschreiben, wann er diesen oder jenen Gegenstand anfertigen soll, das kann eben nach seiner Meinung jeder Lehrer, der auch noch nicht einmal sechs Wochen etwas „gepfuscht“ hat. Jetzt wird man auch jenes Beispiel von den jungen Theologen besser verstehen. Mit Entrüstung wies er zwar zurück, daß sie in sechs Wochen tüchtige Lehrer werden, aber daß sie Aufseher der Lehrer und ihrer Arbeit und Oberleiter der Schulen werden, das scheint ihm nach diesen Ausführungen ganz in der Ordnung zu sein! — Daß er bei einem Gegenstande, über dessen „pädagogischen“ Betrieb er nur spottend sich äußert, dann doch von einer nach pädagogischen Grundsätzen aufzustellenden Reihenfolge der Modelle, (wir nennen es Lehrgang), daß gerade er von der zu berücksichtigenden Individualität des einzelnen Schülers spricht, daß er, wie er ausdrücklich hervorhebt, den Handwerksmeister nicht für fähig hält, hier das Richtige zu treffen, hätte man wohl nicht erwartet. Aber es ist so, denn auf Seite 34 heißt es: „Wo liegt der Maßstab für das Schwierigere (— in der Reihenfolge der Modelle —)? Soll das Urteil des Lehrmeisters maßgebend sein? Der Meister im Handwerk, dem die hier in Frage kommenden Arbeiten sämtlich als sehr leicht erscheinen müssen, wird kaum sicher zwischen dem für die Schüler in Betracht kommenden Grad von leicht oder schwer unterscheiden können ...... für den einen Schüler wird dies und für den anderen jenes leichter sein.“ Aus diesem Grunde schränkt er hier in dem praktischen Teil seines Buches seine kühne Behauptung aus dem theoretischen Teile: „nicht der Lehrer, sondern der Handwerksmeister müßte in der Werkstatt unterrichten“ auf Seite 31 schon bedeutend ein, indem er sich einige Sätze aus einem Bericht des Schulrats Brandi aneignet und sagt: „Beim Vorhandensein einer guten Modellreihe, welche den Lehrplan darstellt, ist nicht unbedingt ein Lehrer, d. h. ein Fachpädagog erforderlich, sondern in erster Linie ein Meister!“ Und wo bekommt der die Werkstatt leitende, von der Praxis aber keine Ahnung habende Lehrer diese Modellreihe her? Nun, das ist doch für Herrn B. eine Kleinigkeit, denn er sagt auf Seite 26: „Die Auswahl der Gegenstände wird durch die in Nääs und an anderen Orten hergestellten Modellsammlungen leicht gemacht“, und die in Osnabrück, wo des Verfassers Ideal verwirklicht ist, aufgestellte Modellreihe, die er in seinem Buche mitteilt, lehnt sich thatsächlich an Nääs und andere Orte an! Welche grausame Ironie liegt doch hierin. Warum nennt man das „Nääs'sche System“

auch das erziehliche und pädagogische? Doch eben wegen des vorzüglichen auf pädagogischen Grundsätzen ruhenden Lehrganges. Und wer hat in Nääs und an anderen Orten diesen vorzüglichen Lehrgang geschaffen? Doch die anderen ins „Handwerk pfuschenden" Lehrer! Oder sollte jemand wirklich so naiv sein, zu meinen, man könne eine gute Modellreihe herstellen, ohne selbst ins „Handwerk gepfuscht" zu haben? Ich frage jeden Kollegen, der noch nicht selbst praktisch gearbeitet, ob er sich wirklich berufen fühlen würde, zu entscheiden, ob z. B. ein Würfel schwerer als ein Kästchen anzufertigen sei, ob die Briefmappe vor dem Schiebekasten, die Verzinkung vor der Verdiebelung, die Überplattung vor der Gehrung &c. auftreten müsse? Wenn Herr B. aber dieses den Lehrern zutraut, warum hält er sie nicht für fähig, nach besonderer Vorbereitung auch die „unmittelbare Anweisung" zu erteilen? Oder hält er diese unmittelbare Anweisung, den direkten persönlichen Verkehr mit den Schülern, die unmittelbare Einwirkung auf dieselben für viel weniger wichtig, als die Ausübung des Aufseher- und Aufpasseramtes? Glaubt er wirklich, daß — ganz allgemein gesprochen — eine Schule schon gedeihen und ihre Aufgabe recht erfüllen könne, wenn nur die Oberleitung eine gute und der Lehrplan ein anerkennenswerter ist, daß in diesem Falle die Güte der Lehrkräfte, die doch dem Plane erst Leben einhauchen müssen, gleichgültig sei? Ich möchte eher das Umgekehrte behaupten. — Freilich hält Herr B. die Meister für mindestens ebenso, oder, da sie technisch tüchtiger sind, für besser befähigt und geeignet als die Lehrer, um alle diejenigen Wirkungen des Arbeitsunterrichts, die er im ersten Teil seines Buches oft überschwänglich gepriesen, durch ihre Anweisung zu erzielen. Denn er müsse, wie er auf Seite 26 ausführt, es weit „abweisen, daß die Lehrer irgend einer praktischen Arbeit, für die sie sich nebenbei einige Geschicklichkeit erworben haben, einen besonderen pädagogischen Geist einhauchen, daß nur **sie** durch die Anleitung zum Sägen, Hobeln &c. . . . . . auf Gemüt und Charakter der Knaben einen großen erziehlichen Einfluß haben."

Daß Herr B. hiernach den Handwerkern mit ihrer Anweisung, weil sie technisch tüchtig sind, denselben oder größeren Einfluß auf „Gemüt und Charakter der Knaben" zuschreibt, als den das Studium der Kindesnatur zu ihrer Aufgabe machenden Lehrern, das ist seine Spezialansicht, die wohl in Lehrerkreisen wenig Anhänger finden wird.

Meine Stellung zu dieser Frage fasse ich dahin zusammen: Wie ich mit Herrn B. einverstanden bin, daß niemand die unmittelbare Anweisung erteile, der nur ein „Stümper und Pfuscher" in der technischen Fertigkeit ist, wie ich von dem in der Werkstatt unterrichtenden Lehrer verlange, daß er sich nicht bloß in dem vier- oder achtwöchentlichen Kursus ausbilde, sondern mit Fleiß und Eifer auch fernerhin weiter fortbilde und sich zu vervollkommnen suche, ebenso muß ich es auch ganz entschieden fordern, daß niemand es unternehme, Kinder unterrichten zu wollen — sei es auch nur in praktischen Fertigkeiten —, der nicht wenigstens verhältnismäßig dieselbe Zeit und Kraft, wie dort der Lehrer, aufwendet,

um die Lehrkunst sich anzueignen, um die Kindesnatur, die psychologischen Grundgesetze zu ergründen! Lassen sich unsere Handwerker herbei, pädagogische Kurse durchzumachen — die aber verhältnismäßig soviel über sechs Wochen ausgedehnt werden müßten, als das Studium der Pädagogik an Höhe und Schwierigkeit die Aneignung technischer Fertigkeiten, wie sie hier notwendig sind, übertrifft —, verpflichten sie sich ferner, auch in Fortbildungskursen und privatim sich ebenso eingehend mit Pädagogik zu beschäftigen, wie die in der Werkstätte unterrichtenden Lehrer es mit Hobeln 2c. thun, — dann will ich sie gern zur Erteilung eines erfolgreichen Arbeitsunterrichts für berechtigt anerkennen, früher nicht! Daß nun Herr B. das zuletzt Geforderte nicht für nötig hält, daß er die Aneignung der technischen Fertigkeit nach Wichtigkeit und Schwierigkeit über die Unterrichtskunst stellt, erhellt am besten aus dem folgenden Satz, den er dem Bericht des Leiters der Osnabrücker Werkstätten, mit dem er nach ausdrücklicher Versicherung derselben „Überzeugung“ ist, entnimmt: „daß ganz einzelne Lehrer für die Handfertigkeit besondere Liebhaberei hegen und den Arbeitsunterricht mit Erfolg betreiben, beweist hiergegen“ — (nämlich gegen die Ungeeignetheit der Lehrer) — „nichts. Dagegen darf ich versichern, daß ein junger, geschulter Tischler sich sehr bald in die pädagogische Seite des Arbeitsunterrichts hineinarbeitet und dann außerordentlich viel schafft.“ Es hätte für „pädagogische Seite“ nach berühmten Mustern nur „Mysterien der Pädagogik“ gesetzt werden müssen, um die hier ausgesprochene Würdigung der Lehrkunst ins rechte Licht zu setzen! Einer besondern Widerlegung dieses Satzes bin ich damit überhoben.

Zuletzt noch ein paar Bemerkungen über das Ideal, welches Herr B. sich von der Schülerwerkstätte der Zukunft gebildet hat. Es findet sich auf der letzten Seite seines Buches folgendermaßen verzeichnet: „Also der Schule (!) werde eine Werkstätte nebst einem geeigneten Lehrmeister gestellt, dann wird sie schon für Ordnung sorgen. Überall wird ein Verein von Freunden einen oder mehrere Tischler finden können, die hier brauchbar sind; und der Lehrer im Vereinsvorstande wird bei der Einrichtung und pädagogischen Leitung sich gerne beteiligen, wenn er Zweck und Einrichtung des Handarbeitsunterrichts kennt.“ Also: der Arbeitsunterricht widerstreitet nach Herrn B.'s Behauptung dem Prinzip der Schule, aber diese soll doch eine Werkstätte als Anhängsel erhalten, ja sie soll sich sogar hinein mischen und für „Ordnung sorgen“, ferner: der Lehrer ist unfähig, einfache Gegenstände so anzufertigen, daß er mit Erfolg auch ihre Herstellung lehren könnte, aber er soll sich an der Einrichtung und Leitung der Werkstätte beteiligen! Wer diese Schlußfolgerungen für richtig hält, der mag sich für das Ideal des Herrn B. begeistern, ich kann es nicht, ich kann in der etwaigen Erreichung dieses Ideals nur einen Nachteil für die Schule wie für die Sache selbst erblicken. Denn die Schule gerät auf Abwege, wenn sie sich Anhängsel aufbürden läßt, die doch ihrem Prinzip widersprechen sollen, und die Sache kann bei dem ihr zugewiesenen Dualismus nicht gedeihen,

hiergegen beweisen auch die „ganz vereinzelten Erfolge" der Osnabrücker Werkstätten „nichts", die jedenfalls in ganz andern Gründen ihre Erklärung finden. .

Es giebt meiner Meinung nach nur zwei Möglichkeiten, für die ein denkender Lehrer sich entscheiden kann, entweder: der Arbeitsunterricht widerstreitet wirklich dem Prinzip der Schule — dann hat weder sie, noch ihre Lehrer etwas mit ihm zu thun, oder: es wohnt ihm eine eigentümliche erziehliche und pädagogische Bedeutung inne — dann gehört er, wenigstens prinzipiell, zur Schule, und die Lehrer haben ein Interesse und die Pflicht, schon jetzt für seine einstige Aufnahmefähigkeit mitzuwirken. — Sie erfüllen nach meiner Überzeugung diese Pflicht am besten, wenn sie die zielbewußten, maßvollen, von großem Entgegenkommen für Schule und Lehrer zeugenden, sich zunächst ganz auf den Boden der freien Entwickelung stellenden Bestrebungen des „Deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit" thatkräftig unterstützen!

Mögen die Osnabrücker Werkstätten, deren Einrichtung den Ausführungen des Herrn Backhaus zur Grundlage diente, ruhig ihren eigenen Weg weitergehen und ihre Erfahrungen machen, das kann der Sache nur zu gute kommen. Wenn aber Herr Backhaus aus diesem doch immerhin eng gezogenen Beobachtungskreis heraus die Osnabrücker Auffassung als die allein gültige hinzustellen sucht, wenn er in seiner Schrift diejenigen Lehrer, welche sich mit der Sache bereits praktisch befaßt haben, in Ton und Ausdruck geradezu verletzt, wenn er durch seine Darstellung den noch außerhalb der Bewegung stehenden Lehrerkreisen die praktische Beteiligung verleidet und damit die Möglichkeit der eigenen Erfahrung, sowie der weiteren pädagogischen Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts erschwert, wenn er endlich den Schein erweckt, als könnte man heute schon über die „Stellung und Gestaltung" desselben endgültig aburteilen, so haben wir gewiß ein Recht, auch unsere gegenteilige Meinung in entschiedener Weise zum Ausdruck zu bringen. Wir haben sogar die Pflicht dazu, da es zu den Hauptaufgaben unserer Vereinigung gehört, die auf dem Gebiete der Arbeitsschulbewegung erscheinende Litteratur zu verfolgen und zu den in ihr niedergelegten Ansichten Stellung zu nehmen.

Die Versammlung wählte nach längerer Debatte, die keinerlei verschiedene Auffassung zeigte, eine Kommission, bestehend aus den Herren Füllgraf, Rektor Jahnke, Rißmann, Wackerow und Groppler, mit dem Auftrage, die Form des aus der Besprechung hervorgegangenen Resultates in einer Resolution festzustellen. Dieselbe hat folgenden Wortlaut erhalten:

> Die Schrift des Schulinspektors Backhaus: „Stellung und Gestaltung des Handfertigkeitsunterichts" läßt eine eingehende Kenntnis der Fachlitteratur, insbesondere der neueren, vermissen, setzt sich in Widerspruch mit den Erfahrungen, wie sie im Laufe der Entwickelung

der Bestrebungen gewonnen sind, stützt sich auf einen zu eng gezogenen Beobachtungskreis und entbehrt in den wesentlichsten Punkten der Folgerichtigkeit. — Wiewohl die Versammlung die seitherige anderweite Wirksamkeit des Schulinspektors Backhaus innerhalb der Lehrerschaft anerkennt, so muß sie es doch ablehnen, ihm auf dem hier betretenen Gebiete zu folgen, sieht sich vielmehr im Interesse dieser pädagogisch wie volkswirtschaftlich hochwichtigen Zeitbestrebung veranlaßt zu erklären, daß diese Schrift im ganzen geeignet erscheint, den außerhalb der Bewegung stehenden Kreisen ein unrichtiges Bild von der Bedeutung, dem Wesen und den Zielen derselben zu verschaffen.

Die nächstfolgende Versammlung der Vereinigung hat diese Fassung einstimmig gutgeheißen.

In derselben Verlagshandlung erschien vor kurzem:

Führer

durch den technischen Übungsstoff des Gesangunterrichts

mit einem Vorkursus, in welchem der Anschluß der Singübungen an den Rechenunterricht dargelegt ist.

Von

F. Magerstädt,
Rektor.

1889. Gr. 8°. VI. u. 103 Seiten. Preis broschiert 1 M. 50 Pf.

Der „Führer durch den technischen Übungsstoff des Gesangunterrichts“ stellt die Arbeit und Bethätigung des Lehrers und Schülers in Technik und Liedkursus, in Auswahl und Verteilung des Stoffes für Unter-, Mittel- und Oberstufe, in ein die Selbstthätigkeit des Schülers pflegendes Verhältnis.

Nachdem auf der Unterstufe durch ein Hand- in Handgehen gewisser Rechen- und Singübungen anschauend und abstrahierend die Herbeiführung der Vorstellung der Zahl und des Tones nach Höhe und Dauer innerhalb der Normaltonleiter erstrebt und auf der Mittelstufe auf das Notensystem übertragen ist, wird weiterhin auf elementare Weise durch Ziffer und Zahl das vielgestaltige Tonmaterial, wie es sich uns in den gebräuchlichen Dur- und Molltonleitern gegenüberstellt, in seiner Einfachheit erkannt und zu beherrschen gesucht. Geschah auf den vier ersten Stufen das Singen nach Ziffer und Note mit Unterstützung der Stimme des Lehrers und der Geige, war das Singen also Gehörsingen: so kommt auf den folgenden Stufen das selbständige Notensingen zur Geltung. — Stimmbildungs-, rhythmische, dynamische, melodische und harmonische Übungen finden gleichmäßig Beachtung. — Eigenartig ist ferner dem Werke, daß alle Musikabschnitte, welche den technischen und namentlich den Treffübungen dienen, mit guten Texten begleitet wurden und später Verwertung finden als Kanon, um so die Mehrstimmigkeit des Gesanges vorzubereiten und für dieselbe als mächtiger Hebel zu wirken. — Endlich wird auch eine Einsicht in die Harmonien der Volkslieder angestrebt.

So vermittelt der „Führer“ in der Volksschule nicht etwa nur Notenkenntnis und eine gewisse Anstelligkeit im Treffen und Schreiben der Noten resp. Töne, sondern er wirkt als eine bildende Macht für Kopf und Herz insofern, als er ein genaueres, sicheres und bleibendes Können auf dem einschläglichen Gebiete herbeiführen hilft und durch Gewöhnung des Schülers an Selbstthätigkeit das Interesse für den Gesang auch über die Schule hinaus rege erhält.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.